

**AVANT-PROJET DE DÉCRET PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU
GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 9 SEPTEMBRE
2021 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS ET LANGUES
ANCIENNES, LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION CULTURELLE ET
ARTISTIQUE, LE RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES, LE
RÉFÉRENTIEL DE MATHÉMATIQUES, LE RÉFÉRENTIEL DES SCIENCES, LE
RÉFÉRENTIEL DE FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE
ET NUMÉRIQUE, LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À
LA CITOYENNETÉ ET LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA
SANTÉ ET ADOPTANT LE RÉFÉRENTIEL DE LA FORMATION HISTORIQUE,
GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
ET PRÉVOYANT UNE PROCÉDURE DE DÉROGATION À CES
RÉFÉRENTIELS**

RÉSUMÉ

Ce projet de décret vise à soumettre à la confirmation du Parlement huit des neuf référentiels disciplinaires du Tronc commun pour l'enseignement primaire et pour le degré inférieur de l'enseignement secondaire.

Il a également pour objectif de proposer au Parlement d'adopter le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale.

Enfin, ce texte fixe également le mécanisme de dérogation qui permet à chaque fédération de pouvoirs organisateurs et à chaque pouvoir organisateur d'introduire une demande de dérogation aux contenus et attendus décrits dans les référentiels disciplinaires du Tronc commun pour autant que cette demande ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'Enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

Exposé des motifs	3
Commentaires des articles	12
Projet de décret portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé et adoptant le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale et prévoyant une procédure de dérogation à ces référentiels	14

EXPOSÉ DES MOTIFS

Les référentiels disciplinaires du Tronc commun, une ambition et une volonté pour tous les élèves

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

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 sa vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

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

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

Le Tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles, tout aussi importantes et ambitieuses, 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 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 parcours. Tant la

recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble des travaux mis en œuvre dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et le nouveau Tronc commun en particulier.

Pour déployer ce Tronc commun revu et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte pour un Enseignement d'excellence constituait une indispensable condition. Les référentiels constituent en effet les clés de voûte 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, les référentiels 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'Ecole et la société. Bénéficiant d'un statut décretaal et se situant à un niveau inter-réseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent également les attendus par rapport aux contenus d'apprentissage (le « *quoi apprendre ?* »). Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus (le « *comment apprendre ?* »).

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la deuxième année de l'enseignement 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 pour un Enseignement d'excellence et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXI^{ème} 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. Elle a cherché, en outre, à moderniser le *curriculum*, en permettant à tous les élèves d'acquérir des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

Quelles visées et quelles articulations ?

Les principales visées d'apprentissage du Tronc commun ont d'abord été définies au sein de 8 domaines (voir tableau *infra*).

Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », dont l'adoption a été confirmée par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 9 juillet 2020, identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité de Tronc commun (voir tableau

infra), les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires.

Dans une logique de décloisonnement, l'articulation entre les référentiels a été encouragée, car 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 les contenus d'apprentissage qu'ils ont identifiés et ceux des autres référentiels.

En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux complètent le *curriculum*. Par rapport à la situation actuelle, ces domaines 6, 7 et 8 sont novateurs.

« *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. 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 à poser des choix* » est relatif à la capacité des élèves de développer les opérations mentales qui leur permettent d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant ces opérations, ils maîtrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du *curriculum* de 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 apprentissages relatifs à ces 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 qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

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

Les apprentissages inhérents à ces trois domaines transversaux sont abordés *via* l'ensemble des autres domaines. À cette fin, les référentiels disciplinaires identifient les contenus d'apprentissage contributifs à l'atteinte des visées des domaines 6, 7 et 8.

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

¹ Valable à partir de la P3.

² Les cours de morale non confessionnelles et les cours de religion ne sont pas couverts par les présents référentiels.

Ces huit domaines ambitionnent de baliser ce que doit recouvrir un *curriculum* de formation commune au XXI^{ème} siècle. 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 posés 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 citoyen.ne.s de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du Tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation manuelle, technique, technologique 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 durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'éducation culturelle et artistique du Tronc commun constitue 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 disciplinaires du Tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en troisième année primaire au sein de toute la Fédération-Wallonie Bruxelles et d'une deuxième langue étrangère, dès la deuxième année du secondaire. Par ailleurs, un « éveil aux langues ³ » est promu dès la maternelle pour ouvrir à la diversité des sons et préparer à l'apprentissage plus systématique d'une langue moderne dès la 3^{ème} primaire ;
- 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 ;

³ Cet apprentissage ne fait pas l'objet d'un référentiel au sens de l'article 1.3.1-1, 50° du code. Il fait l'objet d'une brochure offrant 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.

- l’identification de contenus d’apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et des articulations potentielles entre différents domaines et disciplines ;
- 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.

Le parcours des référentiels disciplinaires du Tronc commun

Les référentiels disciplinaires du Tronc commun pour l’enseignement primaire et le degré inférieur de l’enseignement secondaire ont été élaborés au départ de la Charte des référentiels, adoptée par le Gouvernement le 25 octobre 2017, tel que le prévoit l’article 1.4.4-1, §3 du Code de l’enseignement.

Conformément à l’article 1.4.4-1, § 2, du Code précité, ces neuf référentiels ont été conçus par des groupes rédactionnels composés de représentants du Service général de l’inspection, des Fédérations de pouvoirs organisateurs et de WBE – conseillers au soutien et à l’accompagnement, membres des directions ou enseignant.e.s de terrain – de représentant.e.s de la Direction générale du pilotage du Système éducatif et d’experts académiques. Aux différentes étapes de leur conception, ces référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés d’enseignant.e.s du fondamental et du secondaire, recruté.e.s sur une base volontaire. Le processus d’élaboration des référentiels s’est, en outre, déroulé sous la supervision de la « Commission des référentiels », devenue au 1^{er} janvier 2020 la « Commission des référentiels et des programmes » (ci-après « CDRP »). Tout au long du processus, cette commission a été la garante de la cohérence d’ensemble et de l’atteinte des qualités visées : précision, clarté, juste progressivité, cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d’une année) et, enfin, réalisme des attendus.

Les travaux de rédaction des référentiels ont démarré au début de l’année 2018. Ils se sont clôturés en juin 2020. En phase de finalisation, en janvier et février 2020, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, d’une part, auprès d’une centaine d’enseignant.e.s de terrain, recruté.e.s sur une base volontaire, et, d’autre part, auprès des experts académiques des *Consortiums* ⁴, afin d’évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d’un point de vue quantitatif que qualitatif.

Par ailleurs, les travaux ont également pu bénéficier des apports des formateurs/trices de l’Institut de la Formation en Cours de Carrière, lesquels, fort.e.s de leur connaissance du référentiel des compétences initiales et des retours des enseignant.e.s formé.e.s audit référentiel, ont pu formuler des points d’attention visant à parfaire la bonne continuité entre les contenus et les attendus de la fin du maternel et ceux relatifs au début du primaire.

⁴ En novembre 2016, le Gouvernement a constitué **huit Consortiums, regroupant** vingt-quatre institutions d’enseignement supérieur (Universités, Hautes écoles, Ecoles supérieures des arts), chargés de recenser, de décrire, d’évaluer, de valider et de développer des outils didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser la mise en place des apprentissages dans les différents domaines disciplinaires du nouveau Tronc commun

En parallèle à cette relecture, la CDRP a pu examiner les propositions des opérateurs culturels et artistiques formulées dans le référentiel d'éducation culturelle et artistique.

L'ensemble de ces relectures ont ainsi permis à la CDRP d'apporter des adaptations aux projets en cours de finalisation.

Les résultats de ces travaux ont ensuite été analysés par la CDRP et celle-ci a transmis les projets de référentiels au Gouvernement en juin 2020, accompagnés de son avis sous la forme d'un « *Rapport final au Gouvernement sur les référentiels du Tronc commun* » - mai 2020 et d'un « *Complément au rapport final au Gouvernement sur les référentiels du Tronc commun* » - juin 2020, conformément à l'article 1.6.2-1, §2, alinéa 3 du Code. Ces deux documents ont été transmis respectivement au Gouvernement par le Président de la CDRP les 1^{er} et 26 juin 2020. Il y était précisé que le considérable « *travail d'horlogerie fine* » avait pris beaucoup plus de temps que prévu, d'autant plus que le processus avait été constamment collaboratif et avait toujours visé le consensus. La CDRP estimait cependant qu'il persistait un doute sur la soutenabilité d'ensemble et actait l'absence de consensus sur le référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale (ci-après « FHGES »).

Le Gouvernement avait alors estimé que cette absence de consensus risquait d'être préjudiciable pour le référentiel. Le 11 juin 2020, le Comité de concertation du Pacte s'est réuni pour examiner les référentiels. Ses membres se sont félicités de la très grande qualité des projets de référentiels, et de la cohérence de l'ensemble qui rejoignait l'ambition fixée par l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le Comité de concertation était d'avis qu'il convenait « *d'entrer dans une phase visant à concrétiser l'implémentation du Tronc commun en 1ère et 2ème primaires dès la rentrée 2021* »⁵.

Soulignant « *la cohérence qui existe entre l'ensemble des référentiels* », le Comité de concertation a jugé aussi « *essentiel de mettre en place un dispositif de monitoring rapproché dès les premières années en vue de suivre la mise en œuvre des référentiels du Tronc commun sur le terrain associant ses membres* ».

Par ailleurs, le Comité de concertation a suggéré qu'un volet de ce monitoring porte plus spécifiquement sur la mise en œuvre du référentiel « Sciences humaines ».

Sur base de ces rapports, le Gouvernement a alors estimé que plusieurs points pouvaient encore être améliorés au sein de ces référentiels, notamment sur la place de l'éducation aux médias, l'articulation entre l'ECA et PECA, sur la place des femmes et sur l'ensemble du référentiel FHGES.

Sur cette base, en janvier 2021, la CDRP a mis en place plusieurs sous-groupes en son sein chargés d'examiner les modifications à apporter aux différents référentiels afin de rencontrer, de la manière la plus aboutie possible, les points d'attention soulevés par le Gouvernement.

⁵ Suite la pandémie et ses conséquences, l'entrée en œuvre du Tronc commun fut finalement repoussée d'un an. L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française de pouvoirs spéciaux n° 53, confirmé par le décret du 28 octobre 2021, reporte la mise en œuvre du Tronc commun en 1ère et 2ème années de l'enseignement primaire à l'année scolaire 2022-2023.

Par un courrier daté du 16 juin 2021, le Président de la CDRP a fait parvenir à la Ministre de l'Éducation une note accompagnée de trois documents annexes reprenant les propositions et les analyses méthodologiques y afférentes. Une nouvelle version du référentiel FHGES a été également proposée, accompagnée d'un tableau synoptique.

Toutefois, si la majorité des membres de la CDRP a remis un avis positif le concernant, considérant qu'il avait significativement progressé en qualité par rapport à la version de juin 2020, quatre des cinq experts de la CDRP ont aussi « *relevé la persistance d'importantes divergences et ont exprimé leur difficulté à se prononcer sur le fond, ou leur désaccord, et leur inquiétude quant à la réception et la mise en œuvre de ce référentiel* ». Cette absence de consensus semblait également se dessiner plus largement au niveau de la communauté scientifique ⁶.

Le 26 août 2021, le Comité de Concertation du Pacte est revenu sur ces difficultés propres au référentiel FHGES. Conscient de la difficulté de la mise en œuvre de l'agenda du Tronc commun, il a semblé cependant indiqué au Gouvernement d'ouvrir une nouvelle séquence au sujet du référentiel de FHGES, d'une durée strictement limitée dans le temps, sous le pilotage de la CDRP, en associant des experts désignés par le Gouvernement sur base d'une proposition de l'ARES.

Le Gouvernement a ainsi déterminé plusieurs nouveaux points d'attention (risque d'une vision téléologique au sein de la partie « Histoire », portée du concept de développement durable, équilibre entre éducation financière et vision macroéconomique, risque d'une vision localiste au sein de la partie « Géographie ») au sein de ce référentiel et désigné plusieurs expertes et experts tant du monde scolaire que du monde académique et de la formation, en vue de formuler des propositions concrètes de modifications.

Cette nouvelle séquence s'est ouverte le 10 novembre 2021. Le Gouvernement a désigné des experts du monde académique et de la formation des enseignants, sur base d'une proposition de l'ARES, afin d'intégrer quatre sous-groupes (dédiés au développement durable, à l'histoire, à la géographie et à la partie économique et sociale) de la CDRP où figuraient des représentants des réseaux d'enseignement, particulièrement ancrés sur le primaire. Ces quatre sous-groupes ont pu proposer, à la CDRP, des modifications pour que le référentiel puisse gagner encore en cohérence et exactitude.

Le 4 février 2022, la CDRP a adressé un nouvel avis, unanime, au Gouvernement au terme de cette nouvelle séquence, estimant que « *le référentiel a encore progressé globalement en qualité et en cohérence grâce à ce travail [...]* ». Dès lors, le Gouvernement a pu estimer que le point de consensus était suffisant pour permettre à l'ensemble des référentiels disciplinaires du Tronc commun pour l'enseignement primaire et le degré inférieur de l'enseignement secondaire, de faire l'objet du présent projet de décret adoptant le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale et confirmant les autres référentiels disciplinaires par le Parlement.

⁶ « Carte blanche: avec le pacte d'excellence, la Fédération Wallonie-Bruxelles va-t-elle s'asseoir sur la Constitution ? » publié le 3 juillet 2021 sur *Lesoir.be*

Le dispositif

Ce projet de décret se divise en quatre chapitres.

Le premier chapitre (article 1^{er}) porte sur la confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé conformément à l'article 1.4.4-1, § 1^{er}, alinéa 2, du Code, sous réserve du remplacement de ses annexes.

Le deuxième chapitre (article 2) prévoit l'adoption du référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale.

Le troisième chapitre (articles 3 à 5) définit la procédure de dérogation aux neuf référentiels disciplinaires du Tronc commun, conformément à l'article 1.4.4-1, § 1^{er}, alinéa 2, du Code, afin de garantir que ces référentiels ne portent pas atteinte à la liberté d'enseignement, garantie par l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution, en ce qu'elle implique la liberté d'organiser un enseignement selon un projet pédagogique particulier. Il est proposé d'insérer directement cette procédure dérogatoire dans le Code.

Enfin, le quatrième chapitre (articles 6 à 10) porte sur les dispositions transitoires et finales, en l'occurrence :

- des dispositions transitoires afin de réduire les délais de traitement des éventuelles demandes de dérogations pour ce qui concerne l'année scolaire 2022-2023 ;
- la liste des dispositions abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du Tronc commun fixée à l'article 20 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le Tronc commun ;
- l'entrée en vigueur du présent projet de décret.

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1^{er} – Cet article confirme l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et Langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé, conformément à l'article 1.4.4-1, §1^{er}, alinéa 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Notons que les annexes sont remplacées, eu égard aux modifications apportées à certains d'entre-elles ; celles-ci sont explicitées dans l'exposé des motifs.

Article 2 – Cet article adopte l'annexe reprenant le dernier référentiel disciplinaire du Tronc commun, à savoir le référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale.

Conformément à ce qui a été évoqué dans l'exposé des motifs, le Gouvernement a considéré qu'il était nécessaire d'ouvrir une nouvelle session sur ce référentiel d'une durée relativement courte pour aboutir à un produit de qualité recueillant l'adhésion de tous.

Afin de ne pas retarder le processus d'adoption, le Gouvernement a déterminé les huit référentiels disciplinaires du Tronc commun le 9 septembre 2021 et propose dans ce décret de soumettre au Parlement l'adoption du référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale.

Telle que définie dans l'article 1.4.4-1, §1^{er} du Code de l'enseignement fondamental et du secondaire, la procédure qui prévoit que d'abord le Gouvernement détermine les référentiels et ensuite les soumet à la confirmation du Parlement, retarderait le processus de confirmation au Parlement ce qui pourrait compromettre l'entrée en vigueur de la réforme du Tronc commun, et donc de tous les référentiels à la rentrée de l'année scolaire prochaine pour les élèves des 1^{ère} et 2^{ème} années de l'enseignement primaire.

Article 3 – A la suite de l'introduction de la procédure de dérogation aux référentiels dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (article 4), la présente disposition modifie le renvoi énoncé à l'article 1.4.4-1, § 1^{er}, dernier alinéa.

Article 4 - Cet article introduit le principe de la demande de dérogation dans le Code de l'Enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Chaque pouvoir organisateur ou chaque fédération de pouvoirs organisateurs, selon le mandat reçu par le ou les pouvoirs organisateurs concernés, peut introduire une dérogation, auprès de la Ministre de l'Education, aux neuf référentiels disciplinaires du Tronc commun, pour autant que la demande de dérogation ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Ce mécanisme de dérogation répond à la demande exprimée à plusieurs reprises par le Conseil d'Etat (notamment l'avis 66.726/2 du 9 décembre 2019 et l'avis 68.244/2 du

24 novembre 2020) et stipulé à l'article 1.4.4-1 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Le paragraphe 1er, alinéa 3 permet aussi d'envisager des demandes de dérogations successives sur les mêmes référentiels, mais pour des années différentes, au fur et à mesure de l'implémentation du Tronc commun.

Article 5 – A la suite de l'introduction de la procédure de dérogation aux référentiels dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (article 4), la présente disposition modifie l'intitulé du décret du 9 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel des compétences initiales conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Article 6 – Cet article propose des dispositions transitoires afin de réduire les délais pour ce qui concerne l'année scolaire 2022-2023.

Article 7 – Cet article précise les années scolaires à partir desquelles les référentiels visés aux articles 1^{er} et 2 ainsi que les dérogations accordées aux référentiels en application du chapitre III s'appliquent.

Article 8 – Cet article reprend les dispositions qui seront abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du Tronc commun fixée à l'article 20 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Les décrets portant confirmation des dispositions relatives aux compétences terminales pris en application des articles 25, § 1er, 2^o, et 35, § 1er, 1^o, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre ne sont pas concernés par l'abrogation. Cette étape s'envisagera au moment de l'élaboration des futurs référentiels pour l'enseignement secondaire supérieur.

Article 9 – A la suite de l'introduction de la procédure de dérogation aux référentiels dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (article 4), la présente disposition abroge les dispositions du décret du 9 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel des compétences initiales conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire relatives à la procédure de dérogation.

Article 10 – Cet article précise la date d'entrée en vigueur des dispositions du présent projet de décret.

**AVANT-PROJET DE DÉCRET PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU
GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 9 SEPTEMBRE
2021 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS ET LANGUES
ANCIENNES, LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION CULTURELLE ET
ARTISTIQUE, LE RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES, LE
RÉFÉRENTIEL DE MATHÉMATIQUES, LE RÉFÉRENTIEL DES SCIENCES, LE
RÉFÉRENTIEL DE FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE
ET NUMÉRIQUE, LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À
LA CITOYENNETÉ ET LE RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA
SANTÉ ET ADOPTANT LE RÉFÉRENTIEL DE LA FORMATION HISTORIQUE,
GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
ET PRÉVOYANT UNE PROCÉDURE DE DÉROGATION À CES
RÉFÉRENTIELS**

Le Gouvernement de la Communauté française,

Sur la proposition de la Ministre de l'Éducation ;

Après délibération,

ARRÊTE :

La Ministre de l'Éducation est chargée de présenter au Parlement de la Communauté française le projet de décret dont la teneur suit :

Chapitre Ier . Confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé

Article 1^{er}. § 1^{er}. L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé est confirmé, conformément à l'article 1.4.4-1, § 1^{er}, alinéa 2, du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, sous réserve du remplacement des annexes mentionnées au paragraphe 2.

§ 2. Les annexes à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 susvisé sont remplacées par les annexes suivantes qui sont jointes au présent décret :

- 1°.le référentiel de français et langues anciennes (annexe I) ;
- 2°.le référentiel d'éducation culturelle et artistique (annexe II) ;
- 3°.le référentiel de langues modernes (annexe III);
- 4°.le référentiel de mathématiques (annexe IV);

- 5°.le référentiel de sciences (annexe V);
- 6°.le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (annexe VI);
- 7°.le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (annexe VII);
- 8°.le référentiel d'éducation physique et à la santé (annexe VIII).

Chapitre II. Adoption du référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale

Art. 2. Le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale déterminé en annexe du présent décret (annexe IX) est adopté.

Chapitre III. Dispositions modificatives visant à insérer une procédure de dérogation aux référentiels dans le Code de l'enseignement

Art. 3. Dans l'article 1.4.4-1, § 1^{er}, du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, l'alinéa 3 est remplacé par ce qui suit :

« Il peut être dérogé aux référentiels conformément à la procédure de dérogation visée à l'article 1.4.4-6. »

Art.4. Dans le même Code, il est inséré un article 1.4.4-6 rédigé comme suit :

*« **Article 1.4.4-6 § 1er.** Tout pouvoir organisateur et toute fédération de pouvoirs organisateurs qui s'est vu déléguer par un ou des pouvoir(s) organisateur(s) l'élaboration de son programme peut introduire une demande de dérogation aux référentiels aux conditions et selon la procédure définie au présent article.*

La demande de la fédération de pouvoirs organisateurs précise le ou les pouvoirs organisateurs concernés par la demande de dérogation.

Ces demandes de dérogation visent l'ensemble des référentiels ou des parties de référentiels.

***§ 2.** Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Elle ne peut notamment avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats, ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.*

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur ou à une fédération de pouvoirs organisateurs dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

***§ 3.** Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs :*

1° indique les contenus et les attendus déclinés dans le référentiel ou les référentiels pour le(s)quel(s) il souhaite obtenir une dérogation dont il estime le caractère trop contraignant pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en œuvre son propre projet pédagogique, en motivant les raisons pour lesquelles ces contenus et attendus restreignent cette mise en œuvre ;

2° décrit les contenus et les attendus alternatifs qu'il entend mettre en œuvre ;

3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 4.

§ 4. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande. Sous peine d'être irrecevables, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par envoi recommandé, auprès du Gouvernement, au plus tard six mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en vigueur.

§ 5. Il est créé une Commission chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation.

La Commission, présidée par l'Administrateur général de l'Administration Générale de l'Enseignement ou son délégué, est composée comme suit :

1° un fonctionnaire général de la Direction générale du Pilotage du Système Educatif ou son délégué désignés par le Gouvernement ;

2° trois membres du Service de l'Inspection du continuum pédagogique, à raison de deux pour le niveau primaire, et d'un pour le niveau secondaire du degré inférieur, désignés par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur et avis de l'Inspecteur coordonnateur de l'Enseignement du continuum pédagogique ;

3° deux membres de la Direction générale du pilotage du système éducatif, désignés par le Gouvernement ;

4° le président et le vice-président du Conseil général de l'enseignement fondamental ou leur délégué respectif, sauf si l'un de ceux-ci est déjà membre de la commission à un autre titre auquel cas ledit Conseil général désigne un autre de ses membres ;

5° s'il s'agit d'une demande de dérogation portant sur l'un des composantes du référentiel du tronc commun, le président et le vice-président du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire ou leur délégué respectif, sauf si l'un de ceux-ci est déjà membre de la commission à un autre titre auquel cas ledit Conseil général désigne un autre de ses membres ;

6° trois experts universitaires ou de Hautes Ecoles en pédagogie désignés par le Gouvernement sur proposition de l'ARES ;

7° un représentant du Ministre de l'Education, siégeant avec voix consultative.

Le Gouvernement désigne un membre suppléant pour chacun des membres visés à l'alinéa 1^{er}, 2°, 3°, 6° et 7°.

Le mandat des membres de la Commission est d'une durée de quatre ans, renouvelable.

Le mandat des membres de la Commission est gratuit. Les membres visés à l'alinéa 1^{er}, 6°, sont remboursés de leurs frais de déplacement selon les modalités applicables aux agents des Services du Gouvernement.

La Commission est convoquée par le président. La convocation contient l'ordre du jour.

La Commission ne peut délibérer valablement que si la moitié de ses membres est présente. Si ce quorum n'est pas atteint, la Commission peut, après une deuxième convocation, délibérer valablement sur le même ordre du jour, quel que soit le nombre de membres présents. En cas de parité des voix, la voix du président est prépondérante.

Pour ce qui concerne les autres modalités de fonctionnement, la Commission fixe son règlement d'ordre intérieur qui est soumis pour approbation au Gouvernement, dans un délai de deux mois à partir de la première réunion de ladite Commission.

§ 6. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la Commission.

Dans un délai de deux mois commençant à courir à compter de la transmission de la demande de dérogation, avec ses annexes, par le Gouvernement à la Commission, celle-ci transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement des contenus et attendus eu égard à la mise en œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ou de la fédération de pouvoirs organisateurs ;

2° le respect du paragraphe 2.

Ce délai est suspendu entre le 15 juillet et le 15 août.

Le Gouvernement transmet l'avis de la Commission au pouvoir organisateur ou à la fédération de pouvoirs organisateurs concerné par envoi recommandé dans les 15 jours calendrier de la réception de l'avis. Le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations.

Lorsque le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

§ 7. Au terme de la procédure visée au paragraphe 6, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation, dans un délai d'un mois à partir de la réception des observations du pouvoir organisateur ou de la fédération de pouvoirs organisateurs. Si une dérogation est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement la soumet à la confirmation du Parlement.

§ 8. Si la dérogation est confirmée par le Parlement, elle est immédiatement communiquée à la Commission des référentiels et des programmes du Tronc commun visée à l'article 1.6.2.2. Le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs communique à la Commission des référentiels et des programmes du Tronc commun le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues. »

Art. 5. L'intitulé du décret du 9 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel des compétences initiales conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire est remplacé par ce qui suit :

« Décret du 9 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales »

Chapitre IV. Dispositions transitoires et finales

Art. 6. § 1^{er}. Par dérogation à l'article 1.4.4-6, §4, du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, pour les référentiels ou parties de référentiels du Tronc commun qui entrent en vigueur l'année scolaire 2022-2023, les demandes de dérogation sont introduites par envoi recommandé, auprès du Gouvernement, au plus tard pour le 8 juillet 2022.

§2. Par dérogation à l'article 1.4.4.-6, §6, du Code précité, pour les demandes de dérogation se rapportant aux référentiels ou parties de référentiels du Tronc commun qui entrent en vigueur l'année scolaire 2022-2023, la Commission doit rendre son avis motivé au

Gouvernement dans un délai de 20 jours calendrier commençant à courir à compter de la transmission de la demande de dérogation, avec ses annexes, par le Gouvernement à la Commission.

Ce délai n'est pas suspendu pendant les vacances scolaires.

Le Gouvernement transmet l'avis de la Commission au pouvoir organisateur ou à la fédération de pouvoirs organisateurs concerné par envoi recommandé dans les 5 jours calendrier de la réception de l'avis. Le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs dispose d'un délai de 15 jours calendrier à dater de la réception de l'avis de la Commission pour faire valoir ses observations.

Lorsque le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

§3. Par dérogation à l'article 1.4.4-6, § 7, du Code précité, pour l'année scolaire 2022-2023, le Gouvernement prend une décision pour le 26 août 2022 au plus tard.

Art. 7. Les référentiels visés aux articles 1^{er} et 2 ainsi que les dérogations accordées aux référentiels du Tronc commun en application de l'article 1.4.4-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire s'appliquent à partir des années scolaires suivantes :

- 1° 2022-2023 : en 1^{re} et 2^e années de l'enseignement primaire ;
- 2° 2023-2024 : en 3^e et 4^e années de l'enseignement primaire ;
- 3° 2024-2025 : en 5^e année de l'enseignement primaire ;
- 4° 2025-2026 : en 6^e année de l'enseignement primaire ;
- 5° 2026-2027 : en 1^e année de l'enseignement secondaire ;
- 6° 2027-2028 : en 2^e année de l'enseignement secondaire ;
- 7° 2028-2029 : en 3^e année de l'enseignement secondaire.

Art. 8. Sont abrogés au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du Tronc commun fixée à l'article 20 du décret du 3 mai 2019 portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le Tronc commun :

- 1°. le décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée ;
- 2°. le décret du 17 juillet 2002 portant confirmation d'une dérogation limitée aux modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences ;
- 3°. le décret du 10 mars 2016 portant confirmation d'une dérogation limitée aux modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences ;
- 4°. l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 22 mars 2017 déterminant le référentiel des socles de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté ;
- 5°. le décret du 19 juillet 2017 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 22 mars 2017 déterminant le référentiel des socles de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel ;
- 6°. le décret du 18 janvier 2018 portant confirmation d'une dérogation limitée aux modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences ;
- 7°. le décret du 22 mars 2018 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement du 13 décembre 2017 déterminant les socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure

au programme d'études, les compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition.

Art. 9. Les articles 2 à 6 du décret du 9 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel des compétences initiales conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire sont abrogés.

Art. 10. A l'exception des articles 3, 4, 5, 6, et 9 qui entrent en vigueur le jour de leur adoption, le présent décret entre en vigueur le 29 août 2022.

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Education,



Caroline DESIR

**Annexe n° I au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS ET LANGUES ANCIENNES



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos.....	3
-------------------	---

Présentation générale des référentiels du tronc commun.....	5
---	---

FRANÇAIS	18
----------------	----

Enjeux et objectifs généraux	18
------------------------------------	----

Contenus d'apprentissage et attendus	37
--	----

1 ^{re} PRIMAIRE	37
--------------------------------	----

2 ^e PRIMAIRE	53
-------------------------------	----

3 ^e PRIMAIRE	70
-------------------------------	----

4 ^e PRIMAIRE	88
-------------------------------	----

5 ^e PRIMAIRE	109
-------------------------------	-----

6 ^e PRIMAIRE	132
-------------------------------	-----

1 ^{re} SECONDAIRE.....	154
---------------------------------	-----

2 ^e SECONDAIRE	168
---------------------------------	-----

3 ^e SECONDAIRE	184
---------------------------------	-----

Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	199
---	-----

Croisements entre disciplines	207
-------------------------------------	-----

LANGUES ANCIENNES.....	213
------------------------	-----

Enjeux et objectifs généraux	213
------------------------------------	-----

Contenus d'apprentissage et attendus	217
--	-----

2 ^e SECONDAIRE	217
---------------------------------	-----

3 ^e SECONDAIRE	219
---------------------------------	-----

Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	221
---	-----

Glossaire.....	228
----------------	-----

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'explicitier au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, ¹² compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

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 reconnaître 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. Ils et elles doivent aussi être conscients du fait qu'en tant que locuteurs ou locutrices, leur usage de la langue peut véhiculer des stéréotypes de genre et des représentations de figures essentiellement masculines et non mixtes. 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 maîtrise 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 maîtrise. 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 matrimoniale et 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. Une attention particulière sera portée au fait de proposer des œuvres créées par des femmes. 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 ». Une liste de ressources sera également proposée sur le site enseignement.be.

La progression des apprentissages en lecture

Ce référentiel propose des balises indicatives sur les niveaux de maîtrise 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.

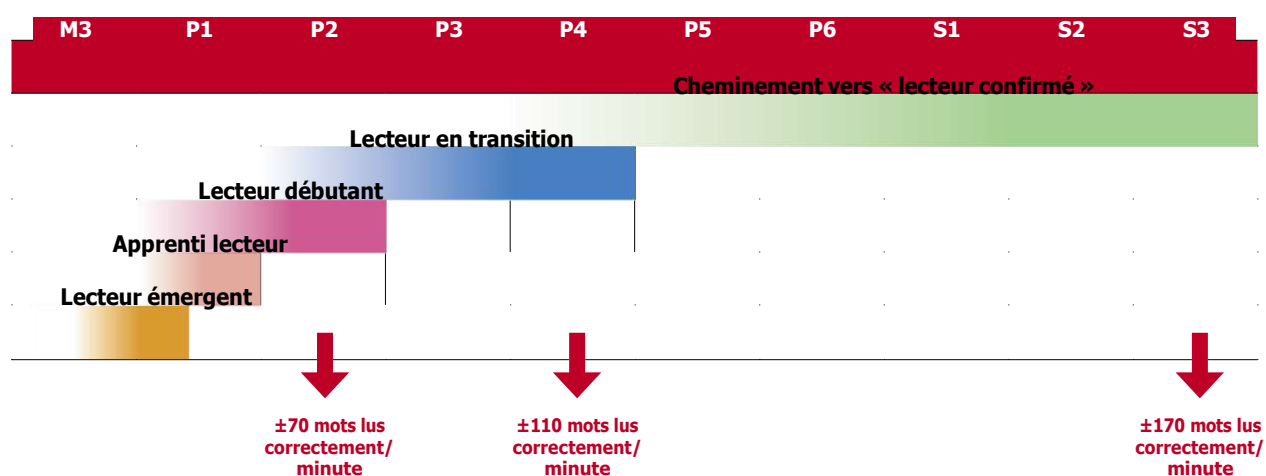


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

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 reconnaître 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 (reconnaître, 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 1^{re} année primaire, l'élève maîtrise 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 2^e année primaire, l'élève maîtrise 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 accroît 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 4^e année primaire, la maîtrise 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'accroît 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, reconnaît 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 3^e 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 3^e 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 maîtrise 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 maîtriser 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. Une liste d'outils sera proposée sur le site enseignement.be

La progression des apprentissages en écriture

Ce référentiel propose des balises indicatives sur le niveau de maîtrise 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 maîtrise 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.

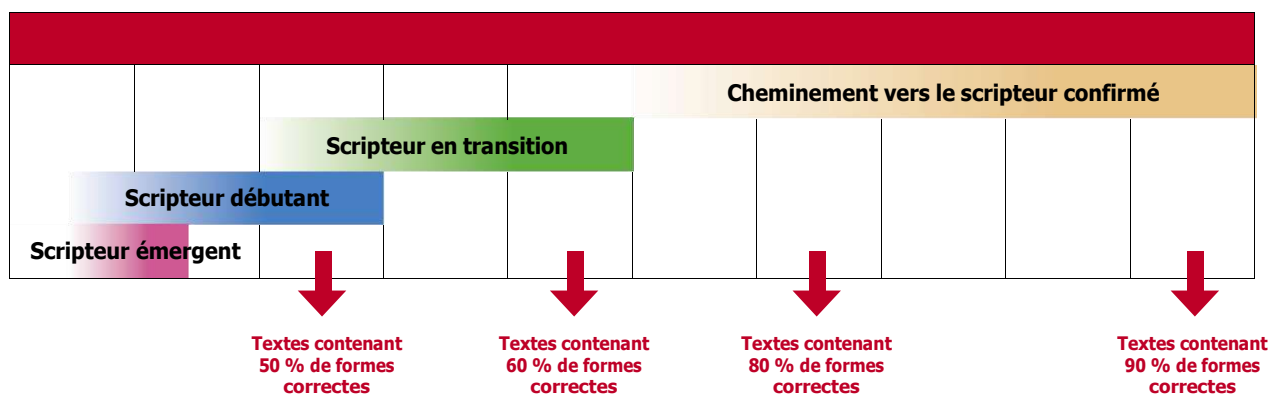


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

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 2^e année primaire, l'élève maîtrise les concepts liés à l'écrit. Il maîtrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Le scripteur débutant utilise les lettres qu'il connaît pour écrire des mots nouveaux (encodage*). Il orthographe 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 4^e année primaire, l'élève maîtrise le geste graphique : il calligraphie de manière lisible et automatisée. Le scripteur en transition maîtrise 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 maîtrisées 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 3^e année secondaire, l'élève maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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 maîtrise 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/fonctionnement¹⁶.

Le texte, qui sert d'unité de base, est perçu comme « un réseau de relations », dont l'élève doit maîtriser 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 3^e 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 1^{re} et la 3^e 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. Dès lors, une attention particulière sera portée sur le discours grammatical dans l'enseignement et l'adaptation de celui-ci, par exemple concernant le genre des noms dans les contextes où ils influencent particulièrement les représentations, comme les noms de métiers. Dans ce cadre, le langage inclusif sera abordé en encourageant le recours aux formules doubles et à des procédés de contournement des genres, tels que les termes épiciques, les termes collectifs et la voix passive.¹

En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée qui doit être enseignée.

¹ Décret du xx/xx/2021 relatif à au renforcement de la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et aux bonnes pratiques non discriminatoires quant au genre dans le cadre des communications officielles ou formelles.



-
- 16 Pour tout ce qui concerne la terminologie, on se référera utilement au *Conseil de la langue française, des langues régionales endogènes et des politiques linguistiques* : <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** : intention¹⁷, contexte social de production et de réception, sphère d'activité, temps, énonciateur, destinataire, monde présenté, thème ;
- **textuel** : plan du texte, structure textuelle dominante¹⁸, 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

		PRIMAIRE			SECONDAIRE
Structure dominante		1 ^{re} et 2 ^e années	3 ^e et 4 ^e années	5 ^e et 6 ^e années	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e années
narrative	Réception	<ul style="list-style-type: none"> Album* narratif (à structure répétitive*, à structure cumulative* ou circulaire*...) Conte (traditionnel*, merveilleux*) Comptine, poème ou chanson <p><i>Devinette</i> <i>Mini-roman</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conte (traditionnel*, merveilleux*, étologique*, détourné*...) Roman, album* narratif Poème ou chanson <p><i>Devinette, blague</i> <i>Fait divers</i> <i>Planche de BD (gag)</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conte (merveilleux*, traditionnel*, étologique*, détourné*...), mythe ou légende Roman, album* narratif Poème, chanson ou slam <p><i>Fait divers</i> <i>Nouvelle</i> <i>Film d'animation</i> <i>Bande dessinée</i> <i>Fable</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conte (détourné*...), mythe, légende ou fantasy Roman (policier, fantastique, récit de vie...) Nouvelle (policier, fantastique, à chute, fantasy...) Poème ou chanson <p><i>Roman graphique, bande dessinée</i> <i>Fable</i> <i>Récit de voyage</i> <i>Court-métrage</i> ...</p>
	Production	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu d'un événement (oral ou écrit) Contage d'une histoire (oral) Court récit en 3 étapes (écrit) Rappel de récit* (oral ou écrit) <p><i>Comptine, poème ou chanson à trame narrative</i> <i>Acrostiche</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu d'un événement (oral ou écrit) Conte (merveilleux*, étologique*, détourné*...) Contage d'une histoire (oral) Récit Poème ou chanson Résumé apéritif* (oral) <p><i>Devinette, blague</i> <i>Planche de BD (gag)</i> <i>Lecture à voix haute</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conte (merveilleux*, étologique*, détourné*) (oral ou écrit) Récit Poème, chanson ou slam Résumé apéritif* (oral ou écrit) <p><i>Compte rendu d'un événement (oral ou écrit)</i> <i>Conte oralisé</i> <i>Fait divers</i> <i>Nouvelle</i> <i>Fable</i> <i>Lecture à voix haute</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conte ou nouvelle (fantastique, policier, fantasy, à chute...) Lecture à haute voix ou déclamation Récit d'expérience (oral ou écrit) <p><i>Débat interprétatif</i> <i>Compte rendu d'un événement</i> <i>Poème ou chanson</i> <i>Quatrième de couverture</i> ...</p>
argumentative	Réception	<ul style="list-style-type: none"> Lettre d'invitation <p><i>Affiche publicitaire, de sensibilisation</i> <i>Lettre de demande</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Affiche publicitaire ou de sensibilisation <p><i>Lettre/courriel de demande ou d'invitation</i> <i>Slogan</i> <i>Critique (livre, œuvre d'art, film...)</i> <i>Justification d'une réponse</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lettre/courriel de demande ou d'invitation Justification d'une réponse Critique (livre, œuvre d'art, film...) <p><i>Affiche publicitaire ou de sensibilisation</i> <i>Poème, chanson ou slam à structure argumentative</i> <i>Fable</i> <i>Mot d'excuse</i> <i>Slogan</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Note critique d'une lecture ou d'une expérience Fable Justification d'une réponse Billet d'humeur (post sur réseaux sociaux) <p><i>Lettre/courriel de demande ou d'invitation</i> <i>Affiche publicitaire ou de sensibilisation</i> <i>Dépliant</i> <i>Mot d'excuse</i> <i>Pétition</i> ...</p>
	Production	<ul style="list-style-type: none"> Invitation (orale ou écrite) Formulation d'une opinion (orale) <p><i>Conseil de vie de classe, conseil de coopération</i> <i>Lettre de demande</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Affiche publicitaire ou de sensibilisation Formulation d'une opinion (orale) <p><i>Lettre/courriel de demande ou d'invitation</i> <i>Critique (livre, œuvre d'art, film...)</i> <i>Justification d'une réponse</i> <i>Slogan</i> <i>Conseil de vie de la classe, conseil de coopération</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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...) <p><i>Affiche publicitaire ou de sensibilisation</i> <i>Poème, chanson ou slam à structure argumentative</i> <i>Mot d'excuse</i> <i>Slogan</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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) <p><i>Affiche publicitaire ou de sensibilisation</i> <i>Dépliant</i> <i>Billet oral</i> <i>Mot d'excuse</i> <i>Fable (détournée...)</i> <i>Conseil de vie de classe</i> ...</p>

		PRIMAIRE			SECONDAIRE
Structure dominante		1 ^{re} et 2 ^e années	3 ^e et 4 ^e années	5 ^e et 6 ^e années	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e années
descriptive	Réception	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire, liste, abécédaire ou imagier • Devinette • Poème, comptine ou chanson • Recette <i>Règle de jeu</i> <i>Notice de montage</i> <i>Description (objet, lieu, animal...)</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Autoportrait ou portrait • Acrostiche, calligramme, poème ou chanson • Notice de montage ou règle de jeu • Consigne <i>Billet de blog</i> <i>Itinéraire</i> <i>Mode d'emploi</i> <i>Recette</i> <i>Description (objet, lieu, ani-mal...)</i> <i>Menu</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Description (paysage, œuvre...) • Poème ou chanson • Protocole d'expérience scientifique • Consigne • Mode d'emploi <i>Règle de jeu</i> <i>Calligramme, haïku*</i> <i>Autoportrait, portrait</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Poème ou chanson • Consigne • Protocole d'expérience scientifique • Description (portrait, paysage, œuvre...) <i>Mode d'emploi</i> <i>Règlements (vie de classe, d'école...)</i> <i>Baladodiffusion</i> <i>Liste imaginaire</i> <i>Guide touristique</i> ...
	Production	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire, liste ou abécédaire • Recette orale ou écrite <i>Règle de jeu orale</i> <i>Notice de montage orale</i> <i>Devinette</i> <i>Description (objet, lieu, animal...)</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Autoportrait ou portrait • Acrostiche, calligramme, poème ou chanson • Notice de montage ou règle de jeu <i>Itinéraire</i> <i>Recette</i> <i>Description (objet, lieu, animal...)</i> <i>Menu</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Description (paysage, œuvre...) • Poème ou chanson • Mode d'emploi • Consigne <i>Règle de jeu</i> <i>Protocole d'expérience scientifique</i> <i>Autoportrait, portrait</i> <i>Haïku*, calligramme</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Poème ou chanson • Consigne • Description (portrait, paysage, œuvre...) <i>Mode d'emploi</i> <i>Règlements (vie de classe, d'école...)</i> <i>Baladodiffusion</i> <i>Liste imaginaire</i> <i>Guide touristique</i> <i>Protocole d'expérience scientifique</i> ...
dialoguée	Réception	<ul style="list-style-type: none"> • Lettre/carte postale • Théâtre de marionnettes <i>Bande dessinée</i> <i>Saynète</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Bande dessinée • Forum <i>Kamishibai*</i> <i>Saynète</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Saynète, sketch • Enquête <i>Forum</i> <i>Bande dessinée</i> <i>Interview</i> <i>Monologue intérieur</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Représentation théâtrale, texte de théâtre <i>Entrevue</i> <i>Débat</i> <i>Monologue intérieur</i> <i>Court métrage</i> ...
	Production	<ul style="list-style-type: none"> • Théâtre de marionnettes • Lettre/carte postale <i>Saynète</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de rôles <i>Kamishibai*</i> <i>Saynète</i> <i>Discussion</i> <i>Planche de BD (gag)</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en voix et en espace, (dramatisation) d'une saynète, d'un sketch • Enquête <i>Avis sur un forum</i> <i>Pièce de théâtre</i> <i>Mini-débat</i> <i>Interview</i> ...	<ul style="list-style-type: none"> • 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 <i>Entrevue</i> <i>Débat</i> <i>Court métrage</i> <i>Improvisation</i> ...

		PRIMAIRE			SECONDAIRE
Structure dominante		1 ^{re} et 2 ^e années	3 ^e et 4 ^e années	5 ^e et 6 ^e années	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e années
explicative	Réception	<ul style="list-style-type: none"> Album*/livre documentaire Affiche informative Recette Règlements (vie de la classe, d'école...) <p><i>Journal de classe</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><i>Album* documentaire</i> <i>Affiche informative</i> <i>Article de presse</i> <i>Journal de classe</i> <i>Carnet d'expériences</i> <i>Tutoriel</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><i>Affiche informative, lapbook*</i> <i>Dictionnaire</i> <i>Journal de classe</i> <i>Dépliant</i> <i>Règlements (vie de classe, d'école)</i> <i>Table des matières</i> <i>Compte rendu d'expérience</i> <i>Tutoriel ou procédure</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><i>Compte rendu d'expérience</i> <i>Note de synthèse pour apprendre, carte mentale, carte conceptuelle</i> <i>Reportage radiophonique ou vidéo</i> ...</p>
	Production	<ul style="list-style-type: none"> 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...) <p><i>Journal de classe</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><i>Exposé oral</i> <i>Journal d'apprentissage</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Résumé oral d'un texte informatif lu Note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle Exposé oral Mode d'emploi <p><i>Article de presse</i> <i>Affiche informative, lapbook*</i> <i>Reportage radiophonique ou vidéo</i> <i>Journal d'apprentissage</i> <i>Règlements (vie de classe, d'école)</i> <i>Dépliant</i> <i>Compte rendu d'expérience</i> <i>Tutoriel ou procédure</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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 <p><i>Reportage radiophonique ou vidéo</i> <i>Article de presse</i> <i>Journal d'apprentissage</i> <i>Dépliant</i> <i>Note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle</i> ...</p>

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 2^e 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 significatives.

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'entraîner 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 paraître 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 maîtrise 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 1^{re} année secondaire à reconnaître une notion, puis à la définir en 2^e année secondaire et à la distinguer d'une autre notion en 3^e année secondaire.

Un des verbes les plus utilisés dans les savoirs est « connaître ». Connaître n'entraîne 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

P1

1^{re} 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 plusieurs visées. Les compétences spécifiques à chacune des visées sont détaillées dans la dernière partie.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 sont développées les compétences visées.

L'essentiel des apprentissages à maîtriser en fin de 1^{re} année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoir 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 1^{re} année primaire.

L'essentiel en 1^{re} année primaire

L'objectif principal de la 1^{re} année primaire est **l'apprentissage de la lecture, indissociable de l'apprentissage de l'écriture**.

Le langage oral est travaillé tant dans sa dimension communicative (lexiques courant et spécifique, prise de parole préparée...) que réflexive (exprimer un ressenti pour se penser soi-même ou verbaliser une démarche pour contrôler, évaluer l'action...) en multipliant les occasions offertes aux élèves de prendre la parole et de développer leur capacité à comprendre des messages oraux.

P1

La maîtrise du langage oral constitue également la charnière des premiers apprentissages formels en lecture et en écriture. En effet, la principale découverte que doivent effectuer les élèves de 1^{re} année primaire concerne l'existence de **liens entre le langage oral et le langage écrit**. Dès cette première année, la maîtrise du code oral aide à entrer dans le monde de l'écrit.

La notion abstraite de **phonème** est une pierre angulaire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui conditionne l'apprentissage du **décodage*** (visée LIRE) et de l'**encodage*** de mots (visée ÉCRIRE). Cette capacité de convertir des sons (phonèmes) en graphies et des graphies en sons constitue l'un des focus de la 1^{re} année primaire car elle est un levier essentiel de la **maîtrise des correspondances graphophonétiques**. Ainsi, le développement de la **conscience phonologique*** qui prend place tant dans la visée ÉCOUTER que dans la visée PARLER (propre au code oral) ne se limite pas à entendre des sons (destinataire). Il implique de pouvoir les produire et les manipuler oralement (énonciateur). Le travail de la phonologie permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de la langue, et plus particulièrement le **principe alphabétique***. Comprendre qu'à une lettre isolée ou un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème) est complexe, mais essentiel à ce stade.

Le référentiel organise l'enseignement des correspondances graphophonétiques selon un séquençage allant du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare. L'observation de classes montre que la **manipulation de 9 à 15 correspondances graphophonétiques sur les 9 premières semaines** de l'année peut avoir un impact positif sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ici encore, les statuts de destinataire (visées ÉCOUTER ET LIRE) et d'énonciateur (visées ÉCRIRE ET PARLER) se renforcent mutuellement. L'apprentissage de la lecture est source de connaissances du code écrit tandis que l'écriture en constitue l'outil d'analyse : les habiletés d'encodage et de décodage des mots se renforcent mutuellement.

L'unité de communication à laquelle est habitué l'élève lors de son entrée à l'école est le discours ou le texte. L'enfant baigne dans des situations de communication orale en flux continu, dans lesquelles il insère des productions plus ou moins longues. En 1^{re} année primaire, à côté des unités discours et texte, qui seront analysées et produites en situation de communication, on fera entrer les élèves dans la boîte à outils des unités de communication plus petites et plus abstraites que sont la phrase et le mot. Il s'agit à ce niveau de permettre d'identifier et de délimiter des segments (phrase, mot), par le biais de l'observation des textes. Ces notions grammaticales sont au service de la réception (visées LIRE et ÉCOUTER) et de la production (visées ÉCRIRE et PARLER) de textes. Elles sont abordées en contexte et entraînées dans l'environnement de l'enfant.

Les élèves de 1^{re} année primaire s'initient à la maîtrise de 50 % des mots à haute fréquence (voir *Liste* page 41), leur maîtrise est attendue en fin de 2^e année primaire. Cette liste de mots constitue un outil de base pour soutenir tant l'apprentissage de la lecture que celui de la construction de phrases, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces apprentissages langagiers visent l'élaboration du sens à travers des savoirs et des savoir-faire.

P1

De la même manière, l'articulation entre les quatre visées est présente pour les apprentissages liés au sens. Les **stratégies de compréhension**, spécifiques aux visées de réception (visées ÉCOUTER et LIRE), sont travaillées à l'oral dès l'école maternelle (lecteur émergent) et sont enseignées en 1^{re} année primaire à l'écrit, en tant que stratégies de lecture. Il en est de même pour les stratégies permettant de produire un message oral ou écrit dans les visées de production (visées PARLER et ÉCRIRE). 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.

Le travail du sens se conçoit au travers de l'étude de genres variés, dans une diversité de situations significatives, avec une diversité de supports. 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 1^{re} et 2^e année primaire est disponible dans la partie *Enjeux et objectifs généraux* (voir *Tableau des genres proposés* en page 32). Les genres apparaissant en gras constituent des incontournables à découvrir obligatoirement dans une des deux années. Une concertation avec l'enseignant de 2^e année primaire est donc préconisée.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Comme l'indique le schéma de progression des compétences du lecteur page suivante, en fin de 1^{re} année primaire, le **niveau de lecture attendu pour tous est le niveau « d'apprenti lecteur »**. À ce niveau, l'élève maîtrise 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.

Ces apprentissages prenant appui sur ceux du niveau qui précède (voir *La description du lecteur en émergence* page 22), il est important de vérifier leur maîtrise en début de 1^{re} année primaire.

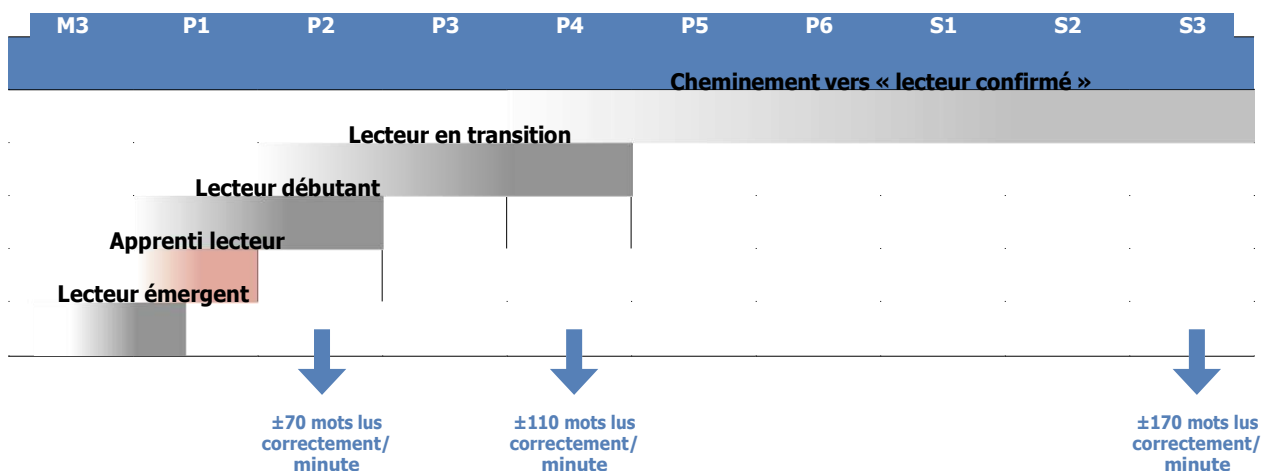


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 1^{re} et la 2^e année primaire, **l'élève chemine dans le niveau de « scripteur débutant »**. Ce niveau de compétence se traduit par la maîtrise des concepts liés à l'écrit. Le scripteur débutant maîtrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Il utilise les lettres qu'il connaît pour écrire des mots nouveaux (encodage). Il orthographe correctement les mots fréquents et progresse graduellement de l'orthographe phonologique à l'orthographe conventionnelle. En fin de 2^e année primaire, ses textes personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 50 % de formes correctes.

Le scripteur débutant exprime ses idées en textes 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*). Il s'initie aux composantes de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction), en mobilisant des stratégies et des procédés utilisés par les autrices et auteurs. Il progresse dans l'automatisation de son geste graphique. Ces apprentissages prenant appui sur ceux du scripteur émergent, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 1^{re} année primaire.

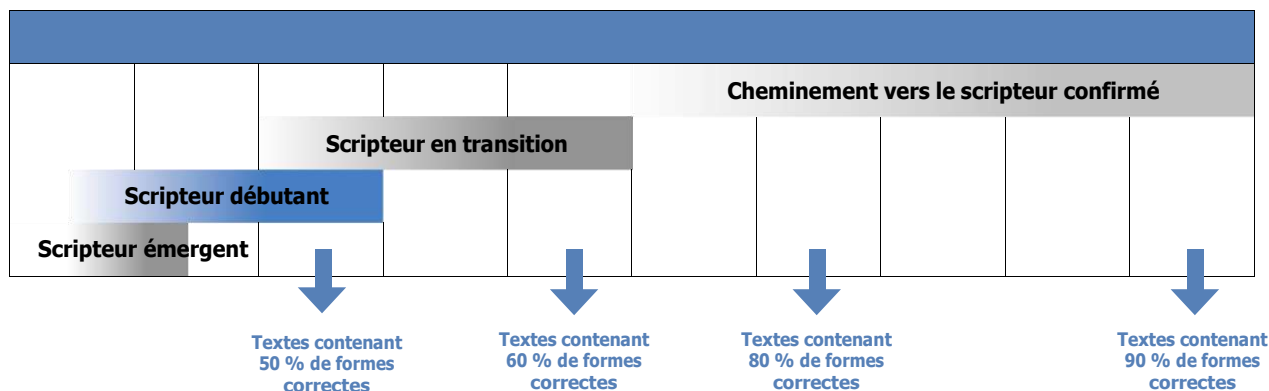




Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

P1

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)

P1

Savoirs		Attendus
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 ? Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner : première de couverture, illustration, titre, auteur.
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Support de communication.	LIRE ÉCOUTER	Identifier le support d'écoute et de lecture.
Construire un message significatif		
Conscience phonologique*.	PARLER ÉCOUTER	Identifier et prononcer le(s) phonème(s) d'une lettre, d'une syllabe, d'un mot-syllabe.
Correspondances graphophonétiques.	LIRE ÉCRIRE	Connaître des correspondances graphophonétiques rencontrées dans les référentiels de la classe. Connaître les graphèmes fréquemment rencontrés (simples ou complexes).
Termes du langage technique de la lecture-écriture.	LIRE ÉCRIRE	Désigner une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, une ligne, un texte.
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.
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Lexique courant.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe. Connaître 50 % des mots de la liste des mots à haute fréquence.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître la notion de famille de mots. Connaître les lettres muettes : - qui marquent un lien avec une famille de mots ; - qui ne sont pas porteuses de sens.
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

P1

Savoirs		Attendus
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Connaître des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> - conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - écoute attentive. <p>Respecter le tour et le temps de parole.</p> <p>Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification).</p>
	PARLER	Connaître des expressions pour demander la parole.
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	<p>Repérer les paramètres de la voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - débit ; - intonation ; - volume. <p>Repérer les paramètres du corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	<p>Nommer les stratégies/habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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).
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	<p>Nommer les composantes* de la production d'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - planification ; - mise en texte ; - révision.
	PARLER	<p>Connaître les étapes d'une prise de parole préparée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	ÉCOUTER LIRE	<p>Connaître des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école.</p> <p>Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.</p>



P1

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, 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) et quoi (le message) 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.
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
Planifier* son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Apprendre le code</i>		
Développer la conscience phonologique*.	PARLER	Manipuler des phonèmes : segmenter, fusionner et supprimer.
	ÉCOUTER	Discriminer des phonèmes.
Utiliser des correspondances graphophonétiques.	LIRE	Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : - par décodage* ; - par reconnaissance immédiate ; - par analogie.
	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.
Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Reconnaître la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase.
	ÉCRIRE	Utiliser la majuscule et le point dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression : - les mots usuels ou fréquents ; - des phrases rencontrées dans les supports de lecture, dans les albums* lus en classe.

P1

Savoir-faire		Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
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.
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	Évoquer ce que l'on connaît du sujet. Oser proposer des idées nouvelles. Oser s'exprimer en dépit des maladroites syntaxiques, de répétitions et des hésitations dans les formulations. Proposer diverses formulations.
(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...).
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	Formuler au moins une hypothèse d'anticipation 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.
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER	Formuler une information explicite essentielle contenue dans un texte entendu.
	LIRE	Repérer, reformuler des informations explicites essentielles contenues dans un texte, sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant.
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER	Déduire une information implicite à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.
	LIRE	Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches.

P1

Savoir-faire		Attendus
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER	Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu. Reformuler une idée essentielle du message entendu dégagée collectivement. Effectuer une tâche simple correspondant à la consigne entendue. Reformuler le contenu entendu à l'aide : - d'un support proposé ou choisi ; - d'un dessin.
	LIRE	Formuler l'idée principale d'un texte. Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré. Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte. Reformuler ou exécuter un enchaînement de deux consignes écrites.
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.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Exprimer un ressenti, un avis avec un support. Partager ses impressions.
<i>Dégager et assurer la cohérence du message/texte</i>		
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).
	LIRE	Identifier le titre. Distinguer le titre et le (corps du) texte.
Organiser un message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication.	PARLER	Utiliser des connecteurs* simples (et, puis, ensuite...) proposés par l'enseignant.
	ÉCRIRE	Organiser les éléments donnés : - d'une phrase pour obtenir une suite significative de mots ; - d'un texte court pour obtenir un paragraphe.
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Associer : - un pronom personnel à un personnage du texte ; - un substitut lexical à un personnage du texte. Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
	PARLER	Assurer la reprise de l'information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux proposés par l'enseignant ; - des pronoms personnels proposés par l'enseignant.

P1

Savoir-faire		Attendus
<i>Traiter/utiliser les unités lexicales</i>		
Observer le fonctionnement de la langue.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits. Observer les détails orthographiques : accents, cédille... Comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale et relever les différences.
Dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Observer (verbaliser) que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique* ont un lien de sens. Observer (verbaliser) que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique.
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.
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème.
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. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe. Utiliser 50 % des mots de la liste des mots à haute fréquence.
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Utiliser l'unité phrase.	ÉCRIRE	Produire un texte court qui a du sens incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point.
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). Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales : - de personne et de nombre ; - du présent, du passé, du futur (temps). Repérer les pronoms personnels.
Respecter la segmentation en mots.	ÉCRIRE	Écrire en laissant des espaces entre les mots.



P1

Savoir-faire		Attendus
<i>Assurer la présentation du message</i>		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet. Présenter le sujet. Conclure.
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	Adapter le volume, le débit de son expression, l'intonation, la posture, les expressions faciales et le regard. Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	Demander la parole. Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter les règles de courtoisie.
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.
Maîtriser le geste graphique.	ÉCRIRE	Produire des lettres de forme et de tracé corrects dans une situation de production, de dictée de mots ou de phrases, ou de copie.
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.
Élargir sa connaissance du monde.	PARLER ÉCOUTER LIRE	Intégrer de nouvelles informations entendues à son réseau de connaissances et les verbaliser.
Se construire une identité de lecteur.	PARLER ÉCOUTER LIRE	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour identifier ses préférences (auteur, genre...).
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.

P1

Savoir-faire		Attendus
<i>Vérifier et ajuster sa production</i>		
Évaluer une prise de parole préparée.	PARLER	Vérifier, selon la réaction du ou des destinataires, si l'intention de communication a été atteinte.
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER	Évaluer la qualité de son écoute.
Réviser sa production écrite.	LIRE ÉCRIRE	Relire son écrit en vérifiant si son contenu correspond à l'intention poursuivie.
	ÉCRIRE	Proposer une piste de révision du contenu issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.
Communiquer sa production écrite.	LIRE ÉCRIRE	Partager et publier une production de son choix corrigée avec ou par l'enseignant.

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 1^{re} année primaire, les attendus de compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes courts (une demi-page). Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (album*, conte...).

La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
Manifester sa compréhension	
Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est :	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :
- d'informer ;	- l'explicite et certains éléments implicites ;
- de persuader/convaincre ;	- des connaissances personnelles mobilisées ;
- d'enjoindre ;	- l'intention de l'auteur ;
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	- les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).
	- l'explicite et certains éléments implicites ;
	- une émotion ressentie ;
	- l'intention de l'auteur ;
	- les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques).
	- 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.
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.

P1

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
<p>Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; - de persuader/convaincre ; - d'enjoindre ; - de donner du plaisir/susciter des émotions. 	<p>En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - des connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
	<p>Ajuster sa compréhension d'un document après confrontation avec les pairs.</p>



P1

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 1^{re} année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de très courts textes correspondant aux genres recommandés en 1^{re} et 2^e année primaire (court récit, invitation, recette, affiche informative...). La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE
Produire un écrit	
<p>Écrire pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre. 	<p>Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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	
<p>Verbaliser les composantes de la production d'écrits.</p>	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - planification ; - mise en texte ; - révision.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	
<p>Prendre la parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; 	<p>Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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, présenter le sujet (le contenu), conclure.
<ul style="list-style-type: none"> - donner du plaisir/susciter des émotions ; - pour persuader/convaincre ; - pour enjoindre. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

P1

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Produire/élaborer un message	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - pour persuader/convaincre ; - pour 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) adéquat ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).
Interagir avec autrui	
Prendre la parole en interagissant avec autrui.	Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en respectant les règles de courtoisie.

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.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 2^e 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 2^e année primaire.

En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 2^e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 1^{re} 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 2^e année primaire

L'objectif principal de la 2^e 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 maîtrise des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes). En fin de 2^e 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 2^e 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 maîtrisent 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 maîtrisée 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 3^e 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 maîtrise et l'utilisation d'un lexique courant ou spécifique à une thématique ou à une discipline. En fin de 2^e année primaire, les élèves maîtrisent 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 1^{re} 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 1^{re} et 2^e 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 1^{re} année primaire est donc préconisée.

P2

Un texte accessible à des élèves de fin de 2^e 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 matrimoniale patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de mini-ro-mans 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 2^e année primaire page suivante, le **niveau attendu de lecture pour tous est le niveau de « lecteur débutant »**. À ce niveau, l'élève maîtrise 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 accroît 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 maîtrise en début de 2^e année primaire.

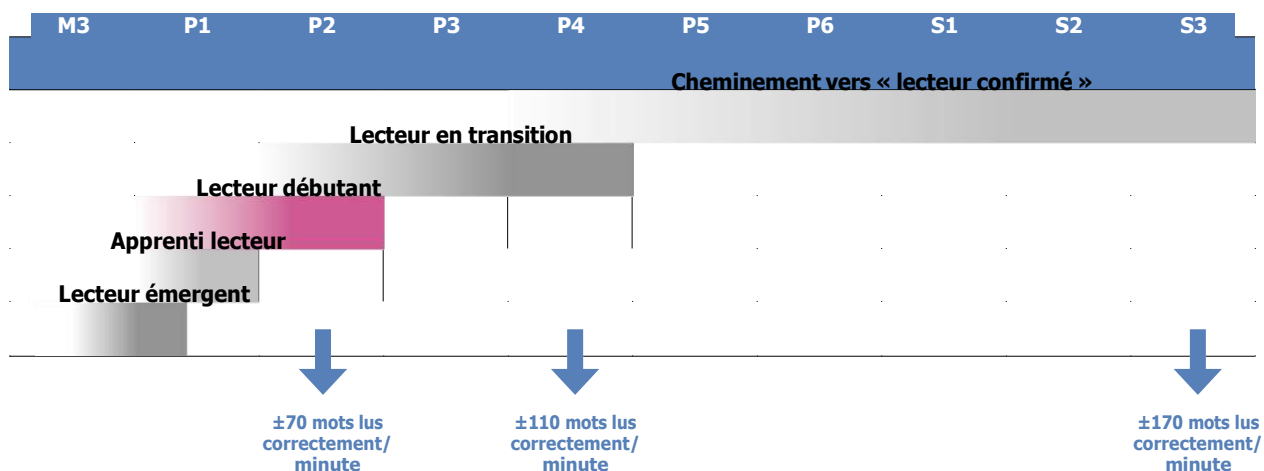


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

En fin de 2^e année primaire, **le niveau attendu est le niveau de « scripteur débutant »**. À ce niveau, l'élève maîtrise les concepts liés à l'écrit. Il maîtrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Il utilise les lettres qu'il connaît pour écrire des mots nouveaux (encodage). Il orthographe 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.

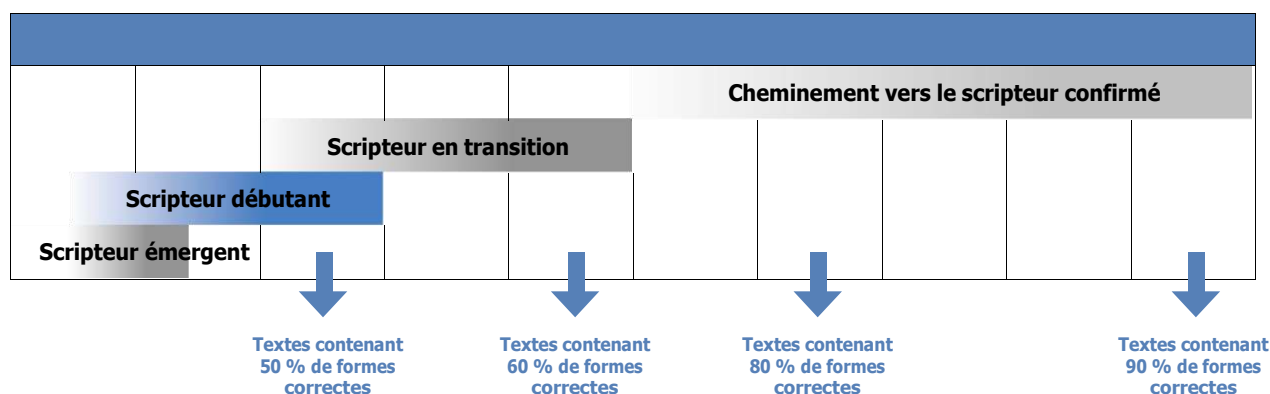


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

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
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.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner : première de couverture, illustration, titre, auteur.
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Support de communication.	LIRE ÉCOUTER	Identifier le support d'écoute et de lecture.
Construire un message significatif		
Correspondances graphophonétiques.	ÉCRIRE LIRE	Connaître les correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).
Termes du langage technique de la lecture-écriture.	LIRE ÉCRIRE	Désigner une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, une ligne, un texte.
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.
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Lexique courant.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe. Connaître les mots de la liste des mots à haute fréquence.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître la notion de famille de mots. Connaître les lettres muettes : - qui marquent un lien avec une famille de mots ; - qui ne sont pas porteuses de sens. Connaître des mots contenant des graphèmes fréquents (simples ou complexes).
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

P2

Savoirs		Attendus
Conjugaison.	PARLER	Connaître 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.
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaître les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Adaptation à la situation de communication	ÉCOUTER	Connaître 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. Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification).
	PARLER	Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée.
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.
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).
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.
	PARLER	Connaître les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure.

P2

Savoirs		Attendus
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaître des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école. Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

Savoir-faire		Attendus
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.
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
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.
Construire un message significatif		
<i>Apprendre le code</i>		
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.
	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.
Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Reconnaître la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase. Reconnaître les guillemets, le tiret et les points de suspension comme marqueurs de sens.
	ÉCRIRE	Utiliser la majuscule et le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.
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.

P2

Savoir-faire		Attendus
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
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.
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	Évoquer ce que l'on connaît du sujet. Oser proposer des idées nouvelles. Oser s'exprimer en dépit des maladroites syntaxiques, de répétitions et des hésitations dans les formulations. Proposer diverses formulations.
(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...).
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.
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER	Formuler au moins trois informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.
	LIRE	Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnaire amené par l'enseignant. Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER	Déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.
	LIRE	Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.

P2

Savoir-faire		Attendus
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER	Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu à l'aide d'un support proposé ou choisi. Reformuler une idée essentielle du message entendu dégagée collectivement. Effectuer une tâche simple correspondant à la consigne entendue.
	LIRE	Formuler l'idée principale d'un texte. Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré. Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte. Reformuler ou exécuter un enchaînement de deux consignes écrites.
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.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis. Partager ses impressions.
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	Identifier le narrateur. S'interroger sur l'intention de l'auteur.
<i>Dégager et assurer la cohérence du message/texte</i>		
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).
	LIRE	Dégager les caractéristiques de la structure dominante d'un texte afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés par structure textuelle</i>). Identifier le titre. Distinguer le titre et le (corps du) texte.
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.
	ÉCRIRE	Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante proposée par l'enseignant. Utiliser des mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases. Utiliser des connecteurs de temps et d'énumération. Utiliser les temps appropriés en marquant le présent pour assurer la cohérence temporelle*.

P2

Savoir-faire		Attendus
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Identifier un référent et sa reprise anaphorique*. Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
	PARLER ÉCRIRE	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		
Observer le fonctionnement de la langue.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits. Observer les détails orthographiques : accents, cédille... Comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale et relever les différences.
Dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Observer (verbaliser) que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique* ont un lien de sens. Observer (verbaliser) que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique.
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.
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème.
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. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe. Utiliser les mots de la liste des mots à haute fréquence. Remplacer un mot par un mot du même champ lexical*.



P2

Savoir-faire		Attendus
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
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.
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). Observer la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s ». Observer la règle générale de formation du féminin en « e ».
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). 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). Repérer les pronoms personnels.
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.
Respecter la segmentation en mots.	ÉCRIRE	Écrire en laissant des espaces entre les mots.
<i>Assurer la présentation du message</i>		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet. Présenter le sujet. Conclure.
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	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.
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	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.

P2

Savoir-faire		Attendus
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Témoigner de son écoute en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation). <p>Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré.</p> <p>S'adapter au contexte d'écoute par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive.
Maîtriser le geste graphique.	ÉCRIRE	Automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	<p>Questionner ses interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. <p>Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.</p> <p>Formuler un avis à propos d'une présentation.</p>
Élargir sa connaissance du monde.	PARLER ÉCOUTER LIRE	Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER PARLER LIRE	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour identifier ses préférences (auteur, genre...).
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	PARLER LIRE	<p>Nommer les stratégies de compréhension mises en œuvre.</p> <p>Vérifier le maintien du but de lecture assigné.</p> <p>Constater ses difficultés en lecture.</p>
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.
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER	Évaluer la qualité de son écoute.
Réviser sa production.	ÉCRIRE LIRE	Relire son écrit en vérifiant si son contenu correspond à l'intention poursuivie.
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction d'une piste de révision issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.
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.

P2

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 2^e 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 2^e année primaire. Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (mini-roman, conte...).

La maîtrise 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
Manifester sa compréhension	
Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est :	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :
- d'informer ;	- 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).
- de persuader/convaincre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques).
- d'enjoindre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques).
- 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.
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.

P2

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
<p>Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; - de persuader/convaincre ; - d'enjoindre ; - de donner du plaisir/susciter des émotions. 	<p>En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - des connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logique, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, texte-illustrations).
	<ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
	Ajuster sa compréhension d'un document après confrontation avec les pairs.

P2

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 2^e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de courts textes correspondant aux genres recommandés en 1^{re} et 2^e année primaire (court récit, invitation, recette, affiche informative...). La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE
Produire un écrit	
<p>Écrire pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre. 	<p>Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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	
<p>Verbaliser les composantes de la production d'un écrit.</p>	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	
<p>Prendre la parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; 	<p>Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
<ul style="list-style-type: none"> - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
Produire/élaborer un message	
<p>Prendre la parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre. 	<p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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).

P2

Compétences PARLER	Attendus PARLER
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.

Introduction

En cohérence avec les années précédentes, 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.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 3^e année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et savoir-faire, qui constituent des étapes 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 pour l'année suivante et permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 3^e année primaire.

En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 3^e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 2^e 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 dépliés sur plusieurs années scolaires.

P3

L'essentiel en 3^e année primaire

En 1^{re} et 2^e année primaire, la pratique spontanée de la langue, privilégiée dans une perspective essentiellement communicative, ne nécessitait que très peu de bagage grammatical. En 3^e année primaire, à côté de cette pratique spontanée de la langue, la découverte des **premières notions grammaticales** conduit les élèves à développer une prise de distance critique vis-à-vis de la langue, qui les rendra aptes à apprendre à considérer celle-ci comme un objet d'analyse et d'étude. La compréhension par les élèves des termes du langage technique de la grammaire et du modèle de description qu'elle propose constitue un défi majeur pour de nombreux élèves car elle leur demande un travail d'abstraction pour constituer les catégories (les classes) de mots et saisir le rôle (les fonctions) joué par les différents constituants* de la phrase. Ce travail d'abstraction est analogue à celui mis en jeu dans l'apprentissage de concepts dans d'autres disciplines (math, sciences...) : le **savoir observer** et le **savoir classer** constituent la base du développement progressif des notions en grammaire comme en géométrie ou en sciences. Cela exige un temps long, qui prenne en compte les aptitudes des élèves à l'abstraction et leur capacité à s'approprier ces capacités d'analyse descriptive et de distance critique. Par ailleurs, l'observation des régularités de la langue est une étape préalable à l'étude des exceptions.

Ces savoirs grammaticaux se développent ici selon une logique cumulative et spiralaire. C'est la raison pour laquelle de la 3^e à la 6^e année primaire, les contenus de savoirs, savoir-faire sont proposés et/ou construits successivement, repris, consolidés et amplifiés. En 3^e année primaire, **les notions à ancrer sont les notions de nom, de verbe, de déterminant et d'adjectif**.

Les **règles d'accord** sont introduites comme des outils utiles tant à la compréhension (visées LIRE et ÉCOUTER) qu'à la production (visées PARLER et ÉCRIRE) d'un message.

La **conjugaison** cible le présent, le futur simple, le futur proche et le passé composé. Pour cette dernière forme verbale, de loin la plus fréquente pour rendre compte d'événements passés, tant à l'oral qu'à l'écrit courant, il ne sera pas encore porté attention à l'accord du participe passé : les règles générales sont à maîtriser seulement à partir de la 5^e année primaire. Tout au plus, dans l'intervalle, pourra-t-on faire mention de l'emploi du participe passé comme s'il s'agissait d'un adjectif s'accordant avec le mot auquel il se rapporte.

L'apprentissage du code s'efface, sauf pour des correspondances graphophonétiques plus rares et pour aider les élèves à décoder des mots nouveaux, complexes, tels que ceux spécifiques aux autres disciplines. L'essentiel du travail en lecture est le **développement de la fluence**, condition sine qua non du développement de la compréhension-interprétation et de l'engagement des élèves dans l'exploration de textes d'horizons culturels variés. Les stratégies permettant de construire un message significatif tant à l'oral qu'à l'écrit sont définies en savoirs et en savoir-faire qui conditionnent le développement des compétences dans les quatre visées. L'automatisation de ces stratégies aide les élèves à produire des messages de plus en plus détaillés et structurés, mais aussi à lire ou à écouter des textes d'envergure et de résistance croissantes. Le développement du **langage oral** reste une priorité tant dans une **dimension de communication** (lexique courant et spécifique, règles de prises de parole, interaction avec autrui, formulation d'un avis) que dans une **dimension réflexive** (parler pour développer sa pensée : dire/écrire ce qu'on a appris, mettre en mots ce que l'on n'a pas compris) indispensable au développement de la métacognition.

Toujours dans une dimension réflexive, il sera tenu compte que dans certains contextes ou certains emplois, les

expressions formulées uniquement au masculin favorisent des représentations de figures uniquement masculines. C'est pourquoi sera évité l'usage d'un masculin prétendument « universel ».

Enjeux et
objectifs généraux

P1

P2

P3

P4

P5

P6

S1

S2

S3

Visées
transversales

Croisements

P3

La volonté est de susciter, d'entretenir et de développer **le plaisir de lire et d'écrire**, mais aussi **d'écouter et de s'exprimer** pour prendre une part active dans la vie de la classe. Cet engagement est alimenté par de fréquentes invitations à réagir, à exprimer son ressenti, son opinion face aux textes. Les élèves sont invités à partager ces éléments subjectifs avec leurs pairs, en prémices au développement du mode de lecture distanciée* qui sera à maîtriser en 4^e année primaire.

Le travail de la langue et du sens est abordé via 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 années**, en tenant compte du travail réalisé antérieurement. Une liste de suggestions de genres pouvant être abordés en 3^e et 4^e 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 4^e année primaire est donc préconisée.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de

lecture.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

De la 3^e à la 4^e année primaire, **tous les élèves cheminent dans la maîtrise des compétences du « lecteur en transition »**. Ce niveau se caractérise par la maîtrise de l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques qui 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'accroît la banque de mots déjà rencontrés. Sa fluence* en lecture avoisine 110 mots lus correctement par minute. Le lecteur en transition 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, reconnaît 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...).

Ces compétences prenant appui sur celles développées par le lecteur débutant, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 3^e année primaire.

P3

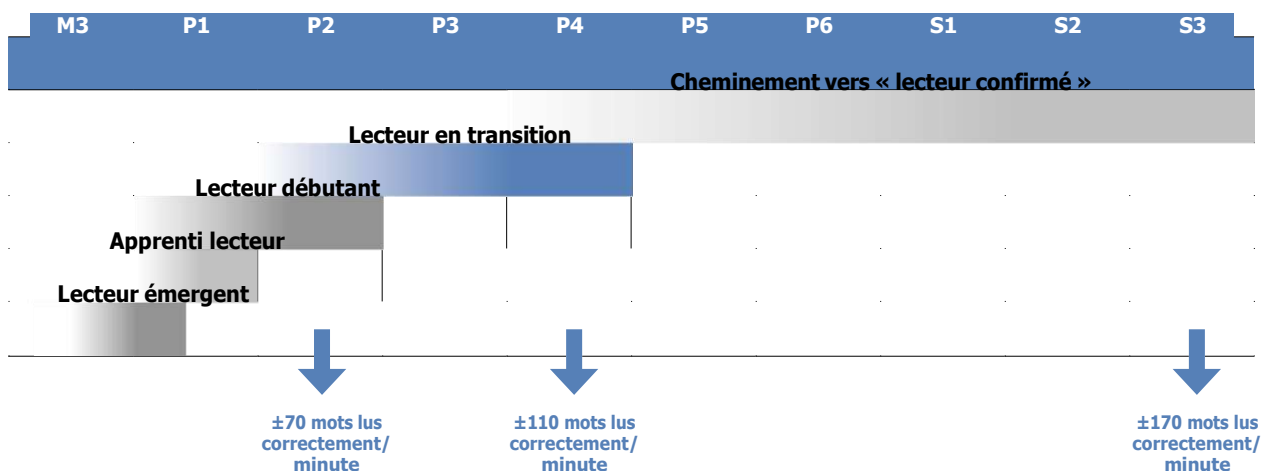
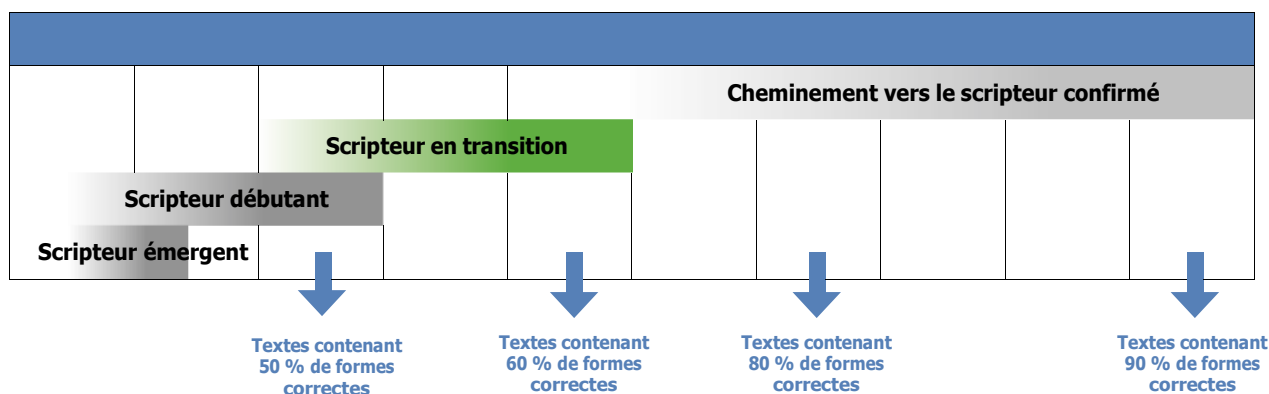


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 3^e et la 4^e année primaire, **l'élève chemine dans le niveau de « scripteur en transition »**. À ce niveau, l'élève maîtrise le geste graphique : il calligraphie de manière lisible et automatisée. Le scripteur en transition maîtrise certains 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. Il comprend et utilise les règles communes de l'orthographe lexicale et grammaticale et il est capable de les mobiliser pour corriger son écrit. Le scripteur en transition produit des textes de structures* variées en tenant compte de l'intention et du destinataire. Ses 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 maîtrisées et l'élève utilise une variété de stratégies et de procédés utilisés par les autrices et auteurs. Le scripteur en transition 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.

Ces apprentissages prenant appui sur ceux du niveau du scripteur débutant, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 3^e année primaire.



Enjeux et
objectifs généraux

P1

P2

P3

P4

P5

P6

S1

S2

S3

Visées
transversales

Croisements

Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

P3

Savoirs		Attendus
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 : énonciateur (qui ?), destinataire (à qui ?), intention dominante (pour quoi ?), message (quoi ?), contexte (où ? quand ?). Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge/plus jeune/plus âgé.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner : livre, première et quatrième de couverture, titre, sous-titre, paragraphe, nom de l'auteur, nom de l'illustrateur.
Intentions de communication.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Support de communication (papier ou numérique).	LIRE ÉCOUTER	Identifier le support d'écoute et de lecture utilisé.
Construire un message significatif		
Correspondances graphophonétiques.	ÉCRIRE LIRE	Connaître l'ensemble des correspondances graphophonétiques simples ou complexes et rares.
Termes du langage technique de la lecture-écriture.	LIRE ÉCRIRE	Désigner une consonne, une voyelle, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.
Caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE ÉCRIRE	Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension. Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : la virgule (dans les énumérations).
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Lexique courant.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de famille de mots, de racine. Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi : - de certains graphèmes (en lien avec une famille morphologique*) ; - de certains phonèmes (le son /ɛj/ s'écrit -eil d'un mot masculin et -eille d'un mot féminin...).
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de synonyme, de champ lexical, de substitut lexical. Connaître des homophones fréquents. Connaître des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).

P3

Savoirs		Attendus
Facteurs de cohérence.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître : - des connecteurs* de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ; - les techniques de reprise de l'information* (reprise anaphorique*).
Termes du langage technique de la grammaire.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de classe, de fonction, d'accord, de genre, de féminisation, de nombre et de personne.
Classe des mots.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les critères qui permettent de définir la classe : - du nom ; - du verbe ; - du déterminant ; - de l'adjectif.
Règles d'orthographe grammaticale.	LIRE ÉCRIRE	Connaître la règle générale de : - l'accord de l'adjectif en genre et en nombre ; - l'accord du déterminant en genre et en nombre ; - la formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s » ; - la formation du féminin en « e » ; - l'accord du verbe avec le sujet. Savoir que les noms ont un genre et varient en nombre.
Conjugaison.	LIRE ÉCRIRE	Connaître la conjugaison (sans découvrir son système) à toutes les personnes au présent, au futur simple, au futur proche et au passé composé, des verbes fréquents et en -ER avec un radical stable.
Notion de phrase simple.	LIRE ÉCRIRE	Connaître deux des constituants principaux de la phrase simple* : - groupe sujet ; - groupe prédicat*.
Fonction des constituants* de la phrase.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les critères pour identifier la fonction : - sujet.
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaître les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	Connaître 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. Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification).
	PARLER	Connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions. Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée.

P3

Savoirs		Attendus
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume ; - pauses. Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : - 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). Connaitre le rôle du contrôle de sa compréhension.
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure. Connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (vocabulaire, formulations).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaitre les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaitre des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école. Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

P3

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier l'énonciateur (qui), le destinataire (à qui), l'intention dominante (pour quoi), le message (quoi) et le contexte (où et quand) 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 ; - un/plusieurs ; - du même âge plus jeune/plus âgé.
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler des idées avec ou sans support.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Apprendre et utiliser le code</i>		
Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques.	LIRE	Appliquer des stratégies de décodage pour accéder au sens de mots complexes ou inconnus.
	ÉCRIRE	Encoder des mots complexes ou inconnus : - en effectuant les conversions phonème-graphème ; - en utilisant sa mémoire ; - en utilisant ses connaissances orthographiques.
Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	ÉCRIRE	Utiliser dans une production personnelle : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension, la virgule (dans une énumération), les deux points, l'apostrophe et les parenthèses.
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	PARLER	Mettre en mots sa pensée : - reformuler un enchaînement de consignes ; - reformuler des informations lues ou entendues ; - verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ; - exprimer une émotion. Partager ses écrits réflexifs : - chercher à préciser sa pensée ; - expliciter ses idées, apporter des exemples.
	ÉCRIRE	Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) : - les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'une journée ; - une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui. Exprimer un avis, un ressenti, une émotion.

P3

Savoir-faire		Attendus
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	<p>Évoquer ce que l'on connaît du sujet.</p> <p>Oser proposer des idées nouvelles.</p> <p>Oser s'exprimer en dépit des maladroites syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations.</p> <p>Proposer diverses formulations.</p> <p>Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses.</p>
Contrôler sa compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.
(Se) Construire une représentation mentale du texte.	ÉCOUTER LIRE	Exprimer la représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	<p>Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.</p> <p>Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.</p> <p>Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.</p> <p>Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.</p>
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER	Formuler au moins cinq informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.
	LIRE	<p>Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement.</p> <p>Formuler ou reformuler des informations essentielles contenues dans un texte.</p>
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER	Déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.
	LIRE	<p>Déduire des informations implicites en reliant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des informations explicites proches ou éloignées ; - des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER	<p>Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu à l'aide d'un support proposé ou choisi.</p> <p>Reformuler des idées essentielles contenues dans le message entendu et dégagées collectivement.</p> <p>Effectuer des tâches correspondant à un enchaînement de consignes entendues.</p>
	LIRE	<p>Formuler l'idée principale d'un texte.</p> <p>Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.</p> <p>Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte.</p> <p>Reformuler ou exécuter un enchaînement de deux consignes écrites.</p>

P3

Savoir-faire		Attendus
Distinguer : - le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ; - le vraisemblable et l'invraisemblable.	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels ; - les éléments imaginaires ; - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Relier les informations du texte aux indices fournis par l'illustration.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	ÉCOUTER LIRE	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements). Exprimer une impression, une opinion. Partager ses impressions. Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer.
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un récit. Identifier le narrateur. S'interroger sur l'intention de l'auteur.
<i>Dégager et assurer la cohérence du message/texte</i>		
Identifier le genre du message entendu ou du texte lu.	ÉCOUTER	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32). Repérer les organisateurs textuels pour construire la cohérence. Identifier le contenu du message et la façon dont il est organisé : - choix des idées (pertinence, suffisance), organisation des idées (enchaînement des propos avec ce qui précède).
	LIRE	Dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre (voir <i>Tableau des genres proposés par structure textuelle</i>). Utiliser les termes du support de lecture (paratexte) : titres, sous-titres, paragraphes. Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence.

P3

Savoir-faire		Attendus
Organiser son message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication.	PARLER	Prendre la parole en s'aidant d'une structure textuelle proposée par l'enseignant pour organiser ses idées. Utiliser des connecteurs* de temps, d'espace ou de lieu et d'énumération.
	ÉCRIRE	Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante proposée par l'enseignant. Utiliser des mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases. Utiliser des connecteurs de temps et d'énumération. Utiliser les temps appropriés en marquant le présent, le passé (passé composé), le futur (futur simple et futur proche) pour assurer la cohérence temporelle*.
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Identifier un référent et sa reprise anaphorique* : - substitut lexical ; - substitut grammatical (pronom personnel). Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
	PARLER ÉCRIRE	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		
Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes) entre des mots écrits. Justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur sa connaissance des mots. Faire ressortir les différents sens d'un mot en le plaçant dans plusieurs contextes. Relever différentes façons de nommer la même réalité. Observer les règles de positions : - c et ç ; - g et ge ; - g et gu ; - s entre deux voyelles ; - m devant p, b et m.
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.
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Verbaliser/schématiser les relations que les mots entretiennent entre eux (cartes thématiques ou constellation de mots).

P3

Savoir-faire		Attendus
Repérer les homonymes.	LIRE ÉCRIRE	Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones. Choisir la graphie correcte d'un homophone en s'appuyant sur le contexte.
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. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe ou issus d'œuvres de littérature. Remplacer un mot par un mot du même champ lexical*. Remplacer un mot par un autre de même sens.
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Utiliser l'unité phrase.	ÉCRIRE	Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate.
Utiliser la notion de classe des mots.	LIRE ÉCRIRE	Reconnaître dans une phrase, un texte, une production personnelle : - nom ; - verbe ; - déterminant ; - adjectif.
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). Observer les règles particulières de la formation du féminin. Observer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Dégager des régularités.	LIRE PARLER	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...).
Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens d'un message entendu ou lu.	ÉCOUTER LIRE	Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales : - du nombre (singulier/pluriel) ; - du genre (masculin/féminin). Repérer les marques verbales (audibles) dans le message entendu ou lu : - de personne et de nombre ; - de temps (présent, passé, futur). Repérer les pronoms personnels. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de la négation. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion de l'interrogation, de l'injonction.

P3

Savoir-faire		Attendus
Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.	PARLER ÉCRIRE	Accorder le verbe avec le sujet. Accorder les déterminants en genre et en nombre. Accorder les adjectifs en genre et en nombre.
Conjuguer.	PARLER ÉCRIRE	Conjuguer des verbes fréquents et des verbes en -ER avec un radical stable au présent, au futur simple, au futur proche et au passé composé à toutes les personnes.
Respecter le système temporel choisi.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence temporelle*.
Assurer la présentation du message		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet. Présenter le sujet. Conclure.
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	Adapter le volume, le débit de sa voix à son public, rendre fluide sa lecture à haute voix. Articuler, respecter les pauses et la syntaxe. S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes. Utiliser à bon escient les gestes adaptés à la prise de parole. Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	Demander la parole. Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande). Se tenir droit. Regarder son destinataire, l'auditoire. Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie. Tenir compte des réactions de son auditoire/ses interlocuteurs et y adapter son message : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions.



P3

Savoir-faire		Attendus
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Témoigner de son écoute en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourire, signe de tête) ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation). <p>Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré.</p> <p>S'adapter au contexte d'écoute par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive.
Maîtriser le geste graphique.	ÉCRIRE	Automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	<p>Questionner ses interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. <p>Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.</p> <p>Formuler un avis à propos d'une présentation.</p> <p>Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.</p>
Élargir sa connaissance du monde.	ÉCOUTER LIRE PARLER	Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER LIRE PARLER	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour identifier ses préférences (auteur, genre...).
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	PARLER LIRE	<p>Vérifier le maintien du but de lecture assigné.</p> <p>Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre.</p> <p>Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.</p>
Vérifier et ajuster sa production		
Évaluer une prise de parole préparée.	PARLER	<p>Vérifier, selon la réaction du ou des destinataires, si l'intention de communication a été atteinte.</p> <p>Ajuster son propos quand on perd l'attention de son interlocuteur.</p> <p>Relever des éléments moins réussis de sa communication en cernant ce qui n'a pas été bien saisi.</p>
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER	Évaluer la qualité de son écoute.

P3

Savoir-faire		Attendus
Réviser sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	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 ; - le respect du/des critère(s) spécifique(s) déterminé(s) par l'enseignant.
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction des pistes de révision issues d'un échange avec l'enseignant ou les pairs.
Communiquer une production écrite.	ÉCRIRE LIRE	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.

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 3^e année primaire, les attendus de compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes d'une ou deux pages A4 illustrées pour arriver à une longueur moyenne de 700 mots en 4^e année primaire. Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).

La maîtrise des compétences implique la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
Manifester sa compréhension	
Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est :	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :
- d'informer ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).
- de persuader/convaincre ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques).
- d'enjoindre ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques).
- de donner du plaisir/des émotions.	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - 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.

P3

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
Écouter dans une situation d'échanges	
Écouter dans une situation d'échanges.	Lors d'un échange en groupe : <ul style="list-style-type: none"> - témoigner de son écoute ; - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est : <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; - de persuader/convaincre ; - d'enjoindre ; - de donner du plaisir/des émotions. 	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées/modifiées ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical.
	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques).
	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical*. En exécutant un enchaînement de plusieurs consignes.
	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - les éléments réels et imaginaires ; - les éléments vraisemblables et invraisemblables. En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées : <ul style="list-style-type: none"> - 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.
	Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.

P3

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 3^e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de textes correspondant aux genres recommandés en 3^e et 4^e année primaire (résumé apéritif*, affiche de sensibilisation, notice de montage, planche de BD...).

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE
Produire un écrit	
Écrire pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs 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 la majuscule et le point ; - en orthographiant correctement les mots connus ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels) ; - les organisateurs textuels adéquats ; - en utilisant les substituts lexicaux.
Expliciter les composantes de sa production	
Verbaliser les composantes de la production d'écrits.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	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. - 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.
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 suivants 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 y compris scolaire) adéquat ; - en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence temporelle* ; - en assurant la reprise anaphorique* (substituts lexicaux et pronoms personnels) ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

P3

Compétences PARLER	Attendus PARLER
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.
	Partager ses écrits réflexifs : - en cherchant à préciser sa pensée ; - en explicitant ses idées, apporter des exemples.

P4

4^e PRIMAIRE

Introduction

En cohérence avec les années précédentes, 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.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 4^e année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et savoir-faire, qui constituent des étapes 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 pour l'année suivante et permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 4^e année primaire.

En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 4^e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 3^e année primaire voire de(s) années antérieure(s), 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 repris d'une année à l'autre.

P4

L'essentiel en 4^e année primaire

En 4^e année primaire, les élèves doivent acquérir un niveau de fluence* leur permettant d'aborder des textes résistants, plus denses et plus longs, que ce soit pour apprendre de nouvelles disciplines scolaires ou pour le plaisir (environ 110 mots/minutes).

Lire pour apprendre inclut inévitablement la maîtrise/connaissance des spécificités de la **lecture documentaire** et des textes composites où l'information est éclatée en plusieurs lieux (textes, schémas, encadrés, légendes, illustrations...). Face à un texte de plusieurs pages, les élèves doivent connaître et être capables de choisir des alternatives à la lecture intégrale et linéaire d'un document. Il convient donc de leur enseigner comment choisir entre une lecture intégrale ou sélective et entre différents moyens de survoler un texte (lecture écrémage ou lecture repérage) en fonction de leur but de lecture et de la structure du texte. L'apprentissage des rudiments de la **lecture numérique** débute en 4^e année primaire à l'aide de supports proposés et vérifiés par l'enseignant. Ces premiers attendus de savoir-faire spécifiques à la lecture numérique se greffent à des stratégies de compréhension déjà maîtrisées en 3^e année primaire (prélever des informations explicites, inférer la pertinence du contenu de plusieurs hyperliens proposés, se construire une représentation mentale d'un document) et ciblent les prérequis de la recherche documentaire autonome numérique attendue en fin de 3^e année secondaire.

La **lecture littéraire*** n'est en aucun cas supplantée par cette lecture fonctionnelle et fragmentaire. Elle est en effet essentielle à développer car elle requiert une lecture en profondeur de textes longs et continus. En 4^e année primaire, les attendus de savoir-faire ciblent un mode de lecture de plus en plus distancié et plus analytique. Ce mode de lecture est à la fois complémentaire et nécessaire au développement du plaisir et à la formation d'une identité de lecteur. Les attendus de savoir-faire liés à l'interprétation rendent non seulement les élèves capables d'approfondir le sens d'un récit (par exemple dégager les valeurs défendues dans un récit) mais aussi d'analyser comment les techniques narratives utilisées par l'auteur influencent l'interprétation du récit.

L'apprentissage de la **lecture critique** est au cœur du travail de la 4^e année primaire. Évaluer la qualité de l'information (crédibilité de la source, pertinence de l'information pour une recherche...), donner son avis sur les valeurs, sur la vision du monde implicitement défendue ou sur les thèmes abordés sont autant d'attendus de savoir-faire qui ciblent le développement d'un regard critique sur un document adapté au niveau des élèves, qu'il soit sous forme audio, papier ou numérique (page Web, billet de blog).

Au fil de son parcours scolaire, l'élève se construit une culture littéraire, scientifique et artistique qui alimente son envie de lire pour le plaisir et l'aide à développer non seulement une identité de lecteur mais également une envie d'écrire (une posture d'auteur). La production d'écrits est travaillée dans ses dimensions communicative et réflexive. Écrire pour apprendre demande à la fois de produire des écrits préparatoires (noter des idées, les relier dans un organisateur graphique...), des écrits réflexifs (schématiser un raisonnement, annoter un texte...), d'échanger avec les pairs mais aussi de garder des traces des apprentissages effectués. Les écrits produits pour communiquer évoluent sur le plan qualitatif grâce à la maîtrise de nouveaux procédés d'écriture spécifiques aux différents genres textuels.

P4

En 4^e année primaire, l'observation du fonctionnement de la langue permet, comme en 3^e année primaire, de dégager des régularités et d'ancrer de nouvelles **notions grammaticales** (pronom personnel, adverbe et connecteur*). Les règles générales sont à maîtriser tandis que les règles particulières de formation du pluriel et du féminin des noms et des adjectifs et les règles d'accord en genre et en nombre sont mises à l'étude. Quant aux exceptions, si elles donnent sens à la règle, leur maîtrise n'est attendue qu'en fin de 5^e année primaire. Un nouveau constituant* de la phrase (groupe complément circonstanciel de la phrase), de nouvelles fonctions (prédicat*, complément circonstanciel*, CDV – CIV) sont à maîtriser. Les attendus concernant le complément circonstanciel ne vont pas jusqu'à distinguer ses deux types (complément circonstanciel du verbe – complément circonstanciel de la phrase). Cette distinction est cependant importante si l'on veut dépasser l'activité grammaticale réduite à l'étiquetage pour chercher à décrire les mécanismes de construction du sens de la phrase et du texte. Par ailleurs, la fonction « sujet » initiée en 3^e année primaire est élargie à des mots ou groupes de mots issus de davantage de classes. Aux temps de l'indicatif vus en 3^e année primaire (présent, passé composé, futur simple, futur proche), s'ajoute le conditionnel présent. Deux nouveaux modes sont maîtrisés : le mode impératif (présent) et infinitif.

Le travail de la langue et du sens est abordé via une variété de genres de textes. 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 années, en tenant compte du travail réalisé antérieurement. Une liste de suggestions de genres pouvant être abordés en 3^e et 4^e 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 3^e année primaire est donc préconisée.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Au terme de la 4^e année primaire, **le niveau attendu pour tous est un niveau de « lecteur en transition »**. À ce niveau, la maîtrise 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'accroît 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, reconnaît 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...).

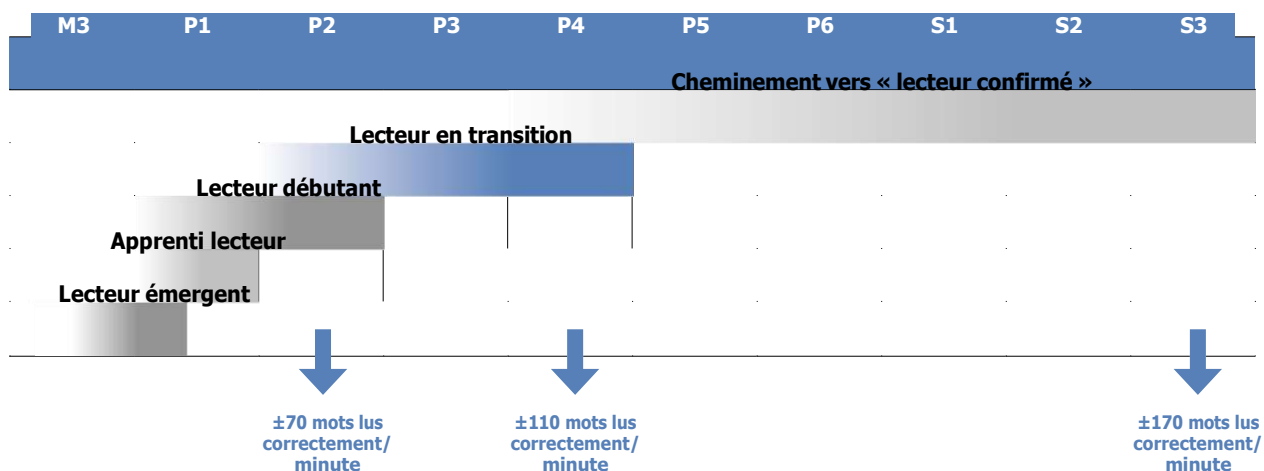


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Au terme de la 4^e année primaire, **le niveau attendu pour tous est un niveau de « scripteur en transition »**. L'élève maîtrise le geste graphique : il calligraphie de manière lisible et automatisée. Le scripteur en transition maîtrise 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 maîtrisées ; 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.

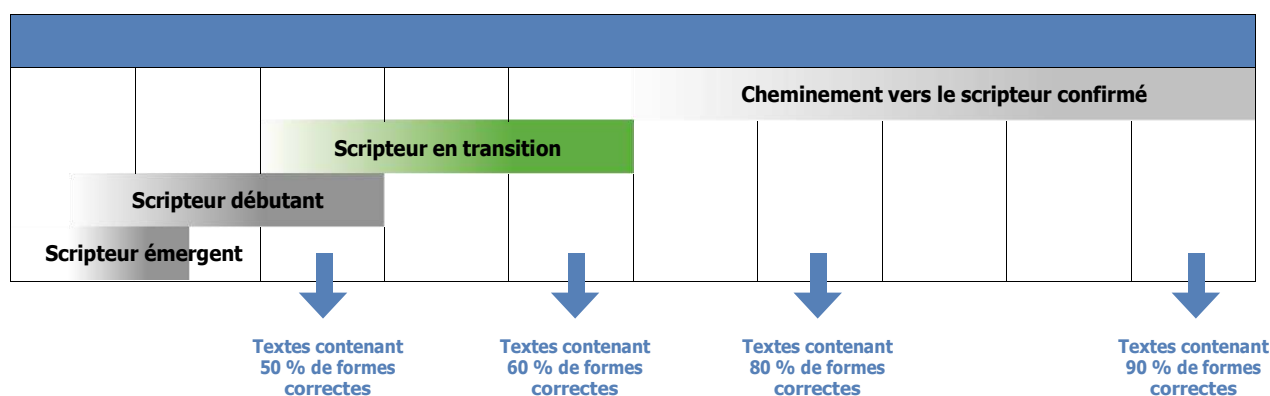




Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

P4

Savoirs		Attendus
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 : énonciateur, destinataire, intention dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue. Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge plus jeune/plus âgé.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner la maison d'édition, la collection, le sommaire ou la table des matières.
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Supports de communication (papier ou numérique).	LIRE ÉCOUTER	Identifier le type de support utilisé et sa source.
Niveaux de langue.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les caractéristiques : - du niveau familier ; - du niveau courant.
Construire un message significatif		
Caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE ÉCRIRE	Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension et la virgule (dans une énumération). Connaître la fonction d'un hyperlien.
Termes du langage technique de la lecture-écriture.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de voyelles et de consonnes, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de famille de mots, de racine. Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi : - de certains graphèmes (en lien avec une famille morphologique*) ; - de certains phonèmes (le son /ɛj/ s'écrit -eil d'un mot masculin, -eille d'un mot féminin et -eill à l'intérieur du mot...) ; - de certains accents (à/à, ou/où...). Connaître les règles de positions : - c et ç ; - g et ge ; - g et gu ; - s entre deux voyelles ; - m devant p, b et m.

P4

Savoirs		Attendus
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de champ lexical*, substitut lexical. Connaître des homogrammes* et des homophones*.
Facteurs de cohérence.	PARLER	Connaître : - des connecteurs* de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ; - les techniques de reprise de l'information (anaphorique*).
Termes du langage technique de la grammaire.	LIRE ÉCRIRE	Les notions : classe, fonction, accord, genre, féminisation, nombre et personne, substitut grammatical, anaphore, référent, mode, radical et terminaison.
Classe des mots.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les critères qui permettent de définir la classe : - du déterminant (possessif, démonstratif, interrogatif et exclamatif) ; - de l'adjectif ; - du pronom personnel ; - de l'adverbe ; - du connecteur*.
Règles d'orthographe grammaticale.	ÉCRIRE LIRE	Connaître la règle générale de : - l'accord de l'adjectif en genre et en nombre ; - l'accord du déterminant en genre et en nombre ; - la formation du pluriel des noms et des adjectifs en « S » ; - la formation du féminin en « e » ; - l'accord du verbe avec le sujet. Savoir que les noms ont un genre et varient en nombre. Connaître les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs. Connaître les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.
Conjugaison.	ÉCRIRE LIRE	Connaître le rôle du radical : expression du sens du verbe. Connaître le rôle de la terminaison : expression de la personne, du nombre, du temps et du mode. Connaître la conjugaison aux modes : - indicatif (présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent) ; - impératif (présent). Connaître l'infinitif. Connaître la conjugaison des verbes : - en -IR avec un participe présent en -issant ; - irréguliers « aller », « avoir » et « être ».
Notion de phrase simple.	ÉCRIRE LIRE	Connaître les trois constituants* principaux de la phrase simple : - groupe sujet ; - groupe prédicat* ; - groupe complément circonstanciel* de phrase.

P4

Savoirs		Attendus
Fonction des constituants de la phrase.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les critères pour identifier la fonction : - sujet ; - prédicat ; - complément direct du verbe ; - complément indirect du verbe ; - complément circonstanciel.
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaître les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation et temps de pause.
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	Connaître 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. Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification). Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (distractions, intérêt...).
	PARLER	Connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions. Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée.
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume ; - pauses. Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : - 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). Connaître le rôle du contrôle de la compréhension.

P4

Savoirs		Attendus
Stratégies/habiletés d'interprétation.	ÉCOUTER LIRE	Décrire les stratégies d'interprétation : - lecture participative (émotionnelle) ; - lecture distanciée* (analytique) ; - jugement critique sur un document (papier ou numérique).
Modalités de lecture.	LIRE	Connaitre les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes* de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure ; - connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (niveau de langue, vocabulaire, formulations, prosodie*).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaitre les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaitre des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaitre des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école. Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	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. Tenir compte du niveau de langue (familier, courant). S'adapter à la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge/plus jeune/plus âgé.

P4

Savoir-faire		Attendus
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document. Mobiliser ses connaissances préalables sur l'auteur, le sujet et le genre du texte.
Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure textuelle à produire. Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication.
Utiliser des modalités de lecture correspondant à des buts différents.	LIRE	Maîtriser les techniques de la lecture : - détaillée ; - de survol (globale) ; - sélective ; - intégrale.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Utiliser le code</i>		
Utiliser les caractéristiques de la phrase.	ÉCRIRE	Utiliser dans sa production personnelle et à bon escient la majuscule, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspensions, la virgule (dans une énumération).
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 110 mots lus correctement par minute.
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	PARLER	Mettre en mots sa pensée : - verbaliser un raisonnement (grammatical, mathématique...) ; - verbaliser l'usage d'une stratégie cognitive* ; - verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ; - exprimer une émotion, un sentiment. Partager ses écrits réflexifs : - chercher à préciser sa pensée ; - expliciter ses idées, apporter des exemples.
	ÉCRIRE	Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) : - les apprentissages effectués dans les disciplines au terme de deux journées ; - une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui. Schématiser un raisonnement (grammatical, mathématique...). Schématiser des relations entre des éléments. Exprimer une émotion, un sentiment. Annoter un texte (mots clés, traces d'un doute orthographique).

P4

Savoir-faire		Attendus
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	<p>Évoquer ce que l'on connaît du sujet.</p> <p>Oser proposer des idées nouvelles.</p> <p>Oser s'exprimer en dépit des maladroresses syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations.</p> <p>Proposer diverses formulations.</p> <p>Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses.</p>
Contrôler sa compréhension.	ÉCOUTER LIRE	<p>Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.</p> <p>Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.</p>
(Se) Construire une représentation mentale.	ÉCOUTER LIRE	<p>Exprimer la représentation mentale du contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen verbal ou non verbal (écrit, schéma...).</p> <p>Schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique).</p>
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	<p>Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.</p> <p>Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.</p> <p>Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.</p>
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER LIRE	<p>Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant).</p>
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER LIRE	<p>Déduire des informations implicites en reliant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des informations explicites proches ou éloignées ; - des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde. <p>Inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.</p>
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER LIRE	<p>Exprimer le sens global d'un document.</p> <p>Formuler les idées principales et les idées secondaires.</p> <p>Expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques).</p> <p>Expliquer les liens entre les actions et les motivations des personnages.</p> <p>Intégrer des informations disséminées dans un document (papier ou numérique).</p> <p>Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes (écrites).</p>

P4

Savoir-faire		Attendus
Distinguer : - le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ; - le vraisemblable et l'invraisemblable.	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels ; - les éléments imaginaires ; - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements). Exprimer son point de vue, son appréciation. Échanger, partager ses impressions, ses sentiments. Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer.
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document. Identifier le narrateur. Associer 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.
<i>Dégager et assurer la cohérence du message/texte</i>		
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32). Repérer les organisateurs textuels pour construire du sens. Identifier le contenu du message et la façon dont il est organisé : - choix des idées (pertinence, suffisance) ; - organisation des idées (enchaînement des propos avec ce qui précède).
	LIRE	Dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre (voir <i>Tableau des genres proposés par structure textuelle</i>). Utiliser les termes du support de lecture (paratexte) : titres, sous-titres, paragraphes. Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence.

P4

Savoir-faire		Attendus
Organiser un message selon une structure textuelle dominante.	PARLER ÉCRIRE	Organiser (graphiquement) les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante donnée. Utiliser les mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases. Utiliser des connecteurs* logiques et chronologiques, spatiaux, de cause/explication, d'addition. Utiliser les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle*.
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Identifier un référent et sa reprise anaphorique* : - substitut lexical (synonyme, terme générique...) ; - substitut grammatical (pronoms). Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
	PARLER ÉCRIRE	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		
Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	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.
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.
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Utiliser les éléments qui composent le mot (racine) pour identifier les différents sens d'un mot.
Repérer les homonymes*.	LIRE ÉCRIRE	Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones*. Choisir la graphie correcte d'un homophone* en s'appuyant sur le contexte.
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. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe, issus d'œuvres de littérature de jeunesse. Utiliser des mots ou expressions qui modulent l'intensité des noms et verbes. Remplacer un mot par un mot du même champ lexical. Remplacer un mot par un autre de même sens.

P4

Savoir-faire		Attendus
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Utiliser l'unité phrase.	LIRE	Reconnaître les trois constituants* principaux d'une phrase simple : groupe sujet, groupe prédicat et groupe complément circonstanciel* de la phrase.
	ÉCRIRE	Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate.
Utiliser la notion de classe de mots.	LIRE ÉCRIRE	Identifier la classe des mots dans une phrase : - noms ; - verbes ; - déterminants (possessif, démonstratif, interrogatif et exclamatif) ; - adjectifs ; - pronoms personnels ; - adverbes ; - connecteurs*.
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).
Dégager des régularités.	LIRE PARLER	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...).
Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens d'un message entendu ou lu.	ÉCOUTER LIRE	Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales : - du nombre (singulier/pluriel) ; - du genre (masculin/féminin). Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales (audibles) dans le message entendu ou lu : - de personne et de nombre ; - de temps (présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent). Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif. Repérer les pronoms personnels et les substituts lexicaux. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction.
Conjuguer.	PARLER ÉCRIRE	Conjuguer à toutes les personnes les verbes : - en -ER avec un radical stable ; - en -IR avec un participe présent en -issant ; - « aller », « avoir » et « être » ; aux modes et temps suivants : - indicatif (présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait) ; - impératif (présent) des verbes. Distinguer le radical de la terminaison.

P4

Savoir-faire		Attendus
Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.	PARLER ÉCRIRE	Accorder le verbe avec le sujet. Accorder les déterminants et les adjectifs en genre et en nombre. Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs (voir savoirs). Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs (voir savoirs).
Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les fonctions des constituants* de la phrase (voir savoirs).
Respecter le système temporel choisi.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence temporelle*.
Assurer la présentation du message		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet. Présenter le sujet. Conclure.
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	Adapter le volume, le débit de sa voix à son public. S'exprimer de manière fluide et avec intonation. Articuler, respecter les liaisons, les pauses et la syntaxe. Éviter des gestes parasites. Utiliser les gestes adaptés à l'intention. Utiliser un support de présentation (papier ou numérique).
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	Demander la parole. Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande). Se tenir droit. Regarder son destinataire, l'auditoire. Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie. Tenir compte des réactions de son auditoire/ses interlocuteurs et y adapter son message : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions.



P4

Savoir-faire		Attendus
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Témoigner de son écoute en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourire, signe de tête) ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation). <p>Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré (schéma, plan....).</p> <p>S'adapter au contexte d'écoute par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive.
Soigner la présentation de son écrit.	ÉCRIRE	Assurer la lisibilité de son écriture et adapter la présentation à son destinataire.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	<p>Questionner ses interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. <p>Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.</p> <p>Formuler un avis à propos d'une présentation.</p> <p>Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.</p> <p>Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.</p>
Élargir sa connaissance du monde.	ÉCOUTER LIRE PARLER	Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER LIRE PARLER	<p>Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...).</p> <p>Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).</p>
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	LIRE PARLER	<p>Vérifier le maintien du but de lecture assigné.</p> <p>Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre.</p> <p>Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.</p> <p>Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue).</p> <p>Verbaliser les connaissances sur la langue, sur les genres et structures de textes et la culture acquises.</p>

P4

Savoir-faire		Attendus
Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).	PARLER LIRE	<p>Évaluer/donner un avis sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs.</p> <p>Évaluer/donner un avis sur la qualité de l'information (crédibilité d'une source, pertinence du contenu).</p> <p>Évaluer/donner un avis sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations).</p> <p>Évaluer/donner un avis sur le message transmis (les valeurs défendues, le ou les thème(s) abordé(s)).</p>
<i>Vérifier et ajuster sa production</i>		
Évaluer une prise de parole préparée.	PARLER	<p>Vérifier, selon la réaction du ou des récepteurs, si l'intention de communication a été atteinte.</p> <p>Ajuster son propos face à une perte d'attention de son interlocuteur.</p> <p>Relever des éléments moins réussis de sa communication en cernant ce qui n'a pas été bien saisi.</p>
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER	Évaluer la qualité de son écoute.
Réviser sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	<p>Relire sa production et vérifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 ; - le respect des critères spécifiques déterminés par l'enseignant.
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction des pistes de révision issues d'un échange avec les pairs.
Communiquer sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe et d'autres (dictionnaire, conjugueur...) en vue de la partager.



P4

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 4^e année primaire, les attendus de compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 700 mots (deux ou trois pages A4 illustrées). Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).

La maîtrise des compétences implique la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
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, des phrases ou une action qui donnent à voir certains des éléments suivants : - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées ; - la représentation mentale du contenu du message ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques, chronologie, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global d'un document ; - le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
- de persuader/convaincre ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - la représentation mentale du contenu du message ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
- d'enjoindre ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - la représentation mentale du contenu du message ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.



P4

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - la représentation mentale du contenu du message ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologies, texte-illustrations éventuelles, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	Détecter une perte de compréhension.
Écouter dans une situation d'échanges	
Écouter dans une situation d'échanges.	<p>Lors d'un échange en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - témoigner de son écoute ; - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
<p>Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; 	<p>En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées/modifiées ; - la représentation mentale du contenu d'un document ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux et au fonctionnement de la langue ; - la distinction entre un fait et une opinion ; - son évaluation de la qualité de l'information et de la présentation visuelle d'un document.



P4

Compétences LIRE	Attendus LIRE
<ul style="list-style-type: none"> - de persuader/convaincre ; - de donner du plaisir/susciter des émotions ; - d'enjoindre. 	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - la représentation mentale du contenu d'un document ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques) ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; - la distinction entre un fait et une opinion.
	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - la représentation mentale du contenu d'un document ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre ; - son jugement de goût pour un genre, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles, par les procédés artistiques (image, techniques narratives, choix du narrateur...) utilisés par les autrices et auteurs ; - son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les auteurs d'un document. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - la représentation mentale du contenu d'un document ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologiques, logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les auteurs d'un document ; - son évaluation de la qualité de la présentation visuelle d'un document. <p>En exécutant un enchaînement de trois consignes écrites</p>
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - reformuler le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte. <p>En répondant à des questions posées oralement, justifier la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.</p>
	Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 4^e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de textes correspondant aux genres recommandés en 3^e et 4^e année primaire (résumé apéritif*, affiche de sensibilisation, notice de montage, planche de BD...). La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE
Produire un écrit	
Écrire pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	Rédiger un écrit qui combine plusieurs 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 principaux traits de ponctuation ; - en orthographiant correctement les mots connus et en appliquant les règles d'orthographe grammaticale ; - en utilisant les connecteurs* logiques, chronologiques, spatiaux, de cause/explication, d'addition ; - en utilisant les substituts lexicaux ; - en utilisant les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle* ; - en recourant aux lexiques courant et spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.
Expliciter les composantes de sa production	
Verbaliser les composantes de la production d'écrits.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	

P4

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - enjoindre.	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. - en tenant compte de l'intention et du destinataire (diversité des interlocuteurs) ; - en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ; - en utilisant des règles de courtoisie.
Produire/élaborer un message	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - enjoindre.	Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments suivants en s'appuyant ou non sur un support de présentation : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention, du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication ; - en l'organisant selon une structure textuelle adéquate ; - en utilisant des connecteurs* logiques et chronologiques, spatiaux, de cause/explication, d'addition ; - en utilisant les substituts lexicaux ; - en utilisant le lexique courant ou spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire adéquat ; - en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence temporelle* et en utilisant les structures de phrase correctes ; - en assurant la reprise d'information (substituts lexicaux et pronoms personnels).
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. Partager ses écrits réflexifs : - en cherchant à préciser sa pensée ; - en explicitant ses idées, apporter des exemples.

Introduction

En cohérence avec les années précédentes 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.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 5^e année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et savoir-faire, qui constituent des étapes dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 5^e année primaire.

En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 5^e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 4^e année primaire voire de(s) années antérieure(s), 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.

P5

L'essentiel en 5^e année primaire

Les apprentissages programmés en 5^e année primaire amènent les élèves à concilier **respect des règles et liberté d'expression** dans les quatre visées LIRE, ÉCRIRE, ÉCOUTER, PARLER toujours solidaires.

En 5^e année primaire, les élèves doivent apprendre à coordonner un nombre important de nouveaux **savoirs langagiers** qui viennent compléter ceux vus en 4^e année primaire : attribut, épithète, complément du nom. Les fonctions de prédicat*, de complément circonstanciel*, CDV, CIV étudiés en 4^e année primaire sont à entretenir (sans formalisation de la distinction entre les compléments circonstanciels du verbe et de la phrase*). Sont à maîtriser : l'indicatif à tous les temps simples, l'impératif présent, l'infinitif et la formation du participe présent. Les exceptions aux règles générales et particulières de formation du pluriel des noms et des adjectifs sont à maîtriser de même que les règles générales d'accord du participe passé.

Si ces savoirs langagiers sont à mobiliser (dans des tâches signifiantes développant la compétence des élèves) pour produire des écrits de plus en plus cohérents, denses et précis, leur statut ne peut éclipser le développement des savoir-faire relatifs aux étapes de la production d'un écrit qui précèdent sa correction (la planification, la mise en texte, la révision). La finalité de cette visée ÉCRIRE réside dans le développement dès le plus jeune âge d'une **voix d'auteur et d'un style personnel**. Par ailleurs, lorsqu'ils invitent les élèves à se positionner, les écrits aident les élèves à penser le monde qui les entoure tout en alimentant un besoin d'expression de soi. À partir de la 5^e année primaire, les savoirs et savoir-faire acquis dans la visée ÉCRIRE permettent aux élèves de produire des écrits d'une complexité supérieure à celle de la parole.

Les supports de lecture maîtrisés en 5^e année primaire se complexifient : les documents sont plus longs, plus denses, plus polysémiques qu'en 4^e année primaire. Du côté de la lecture fonctionnelle, le caractère fragmenté des écrits s'affirme. Ainsi, aux rudiments de la lecture et de la recherche documentaire vus en 4^e année primaire, s'ajoute la **mise en lien de plusieurs sources, de plusieurs documents** papier ou numériques. Comparer, corroborer les informations contenues dans des documents fournis ou vérifiés par l'enseignant est un savoir-faire accessible aux élèves de 10-11 ans s'ils maîtrisent les contenus abordés dans ces écrits.

Quant à la lecture littéraire travaillée en 5^e année primaire, elle prend appui sur des textes de plus grande envergure, dans des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines pour la jeunesse. L'enjeu pour les élèves consiste à trouver l'équilibre entre les **droits du texte et les droits du lecteur**, autrement dit, entre la compréhension* et l'interprétation*. Pour devenir des lecteurs confirmés, les élèves doivent donc non seulement mobiliser les stratégies de compréhension exercées depuis la 1^{re} année primaire mais aussi développer de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. Pour affiner ses goûts en matière de littérature, le lecteur a besoin à la fois d'exprimer et de partager les aspects subjectifs, personnels que lui renvoient ses lectures, et de nourrir celles-ci d'une lecture distanciée*, plus analytique qui l'aide à approfondir et à apprécier le contenu des œuvres et à mieux saisir la nature du travail des autrices et auteurs. Cette **lecture distanciée*** repose sur la maîtrise 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 maîtrise 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.

P5

Le développement d'une **attitude réflexive sur la langue et son utilisation** est également un enjeu majeur de la 5^e année primaire. Les écrits réflexifs, tels que schématiser un raisonnement ou annoter un texte sont à maîtriser et à utiliser de manière autonome. Il en va de même pour les démarches qui consistent à planifier* un écrit ou une lecture, ou à se relire pour réviser son texte tant du point de vue du contenu, de l'organisation des idées, de son adéquation à l'intention poursuivie que sous l'angle du respect des normes orthographiques pour le corriger.

Le travail de la langue et du sens est abordé via une variété de genres de textes. 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 années**, en tenant compte du travail réalisé antérieurement. Une liste de suggestions de genres pouvant être abordés en 5^e et 6^e 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 6^e année primaire est donc préconisée.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de

lecture.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « lecteur confirmé »**. Ce niveau se caractérise par une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3^e 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 maîtrise 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* (lecture analytique) et d'une lecture participative (lecture 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 diversifient ses centres d'intérêt. Ces apprentissages prenant appui sur ceux du niveau du lecteur en transition, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 5^e année primaire.

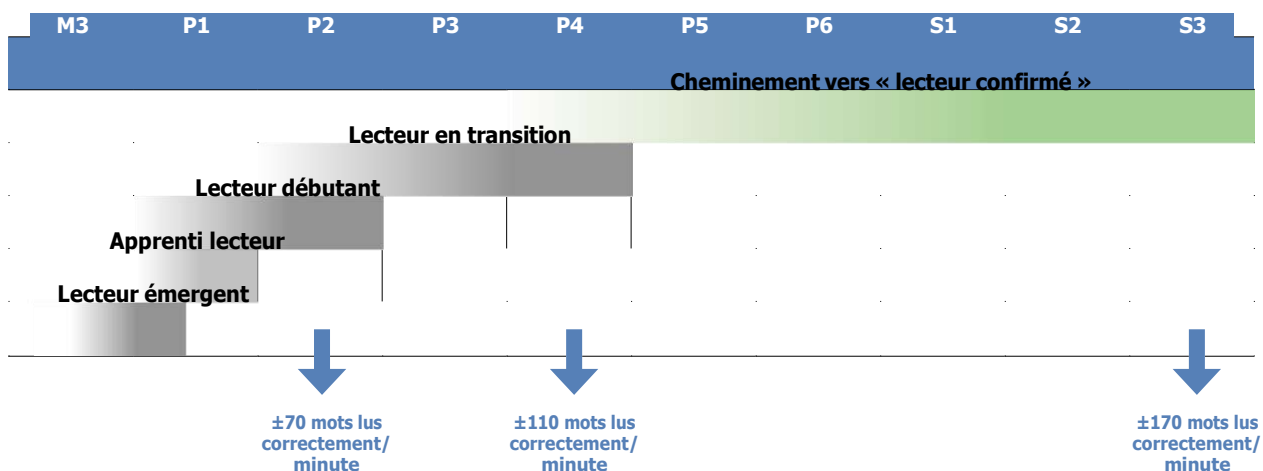


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « scripteur confirmé »**. Le scripteur confirmé maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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.

Ces apprentissages prenant appui sur ceux du niveau du scripteur en transition, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 5^e année primaire.

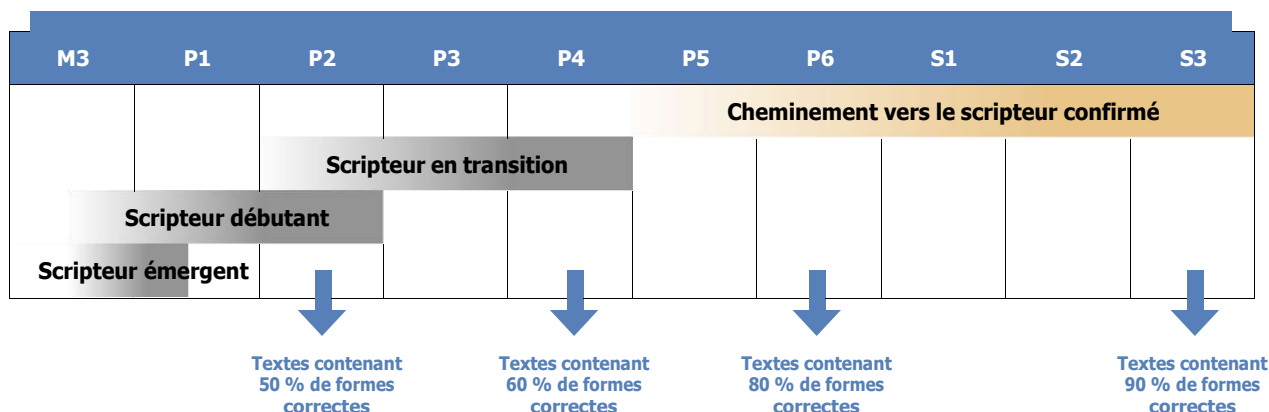




Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

P5

Savoirs		Attendus
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 : énonciateur, destinataire, intention dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue. Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge/plus jeune/plus âgé ; - d'ici/d'ailleurs.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner la maison d'édition, la collection, le sommaire ou la table des matières.
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Supports de communication (papier ou numérique).	ÉCOUTER LIRE	Identifier le type de support utilisé et les sources d'un document.
Niveaux de langue.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les caractéristiques : - du niveau familier ; - du niveau courant ; - du niveau soutenu.
Construire un message significatif		
Caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Connaître le rôle de l'astérisque ou du chiffre dans un appel de note Connaître la fonction d'un hyperlien.
Lexique spécifique.	PARLER ÉCRIRE LIRE ÉCOUTER	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaître les notions de famille de mots, racine et préfixe. Connaître les procédés de construction des mots : - la dérivation ; - la composition (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*). Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi ou non de certains accents (à/à, ou/où...). Connaître les règles de positions : - c et ç ; - g et ge ; - g et gu ; - s entre deux voyelles ; - m devant p, b et m.

P5

Savoirs		Attendus
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les notions de synonyme, antonyme et homonyme*, homophone*, homogramme*, champ lexical*, substitut lexical.</p> <p>Connaître des homogrammes et des homophones.</p> <p>Connaître les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.</p>
Facteurs de cohérence.	PARLER	<p>Connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des connecteurs d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse ; - les techniques de reprise de l'information (anaphorique*).
Termes du langage technique de la grammaire.	LIRE ÉCRIRE	Les notions de classe, fonction, accord, genre, féminisation, nombre et personne, substitut grammatical, anaphore, référent, mode, radical, terminaison, auxiliaire.
Classe des mots.	LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les critères qui permettent de définir la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du déterminant (cardinal, indéfini) ; - du pronom (démonstratif, possessif, numéral, indéfini) ; - de connecteurs.
Règles d'orthographe grammaticale.	ÉCRIRE LIRE	<p>Connaître la règle particulière de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.</p> <p>Connaître les exceptions aux règles de formation du pluriel des noms.</p> <p>Connaître la règle particulière de la formation du féminin des noms et des adjectifs.</p> <p>Connaître les règles générales de formation de l'adverbe.</p> <p>Connaître les règles particulières de formation des adverbes.</p>
Conjugaison.	ÉCRIRE LIRE	<p>Connaître les règles générales d'accord du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).</p> <p>Connaître la conjugaison aux modes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicatif (passé simple) ; - impératif (présent). <p>Connaître l'infinitif.</p> <p>Connaître le participe présent et le participe passé.</p> <p>Connaître la conjugaison des verbes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en -ER avec variation du radical ; - en -IR (tous) ; - en -(D)RE qui forment un participé présent en -dant ; - irréguliers : « prendre », « mettre », « tenir », « venir » et leurs dérivés « faire », « dire », « devoir », « partir », « pouvoir », « savoir », « voir », « vouloir » et les verbes comme « ouvrir ».



P5

Savoirs		Attendus
Notion de phrase simple.	ÉCRIRE LIRE	Connaître les trois constituants principaux de la phrase* simple : - groupe sujet ; - groupe prédicat ; - groupe complément circonstanciel de phrase.
Fonction des constituants de la phrase*.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les critères pour identifier la fonction : - sujet ; - prédicat* ; - complément circonstanciel* ; - complément direct du verbe ; - complément indirect du verbe ; - complément du nom ; - attribut ; - épithète.
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaître les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	Connaître des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute : - conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - écoute attentive ; - comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...). Respecter le tour et le temps de parole. Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification). Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (distractions, intérêt...).
	PARLER	Connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions ; - ajustement des propos selon le destinataire. Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée et pour la structurer.
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume ; - pauses. Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.

P5

Savoirs		Attendus
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : - 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). Connaitre le rôle du contrôle de la compréhension.
Stratégies/habiletés d'interprétation.	ÉCOUTER LIRE	Décrire les stratégies d'interprétation : - lecture participative (émotionnelle) ; - lecture distanciée* (analytique) ; - porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).
Modalités de lecture.	LIRE	Connaitre les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrits : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - annoncer le plan ; - présenter le sujet ; - conclure. Connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (niveau de langue, vocabulaire, formulations, prosodie).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaitre les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaitre des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaitre des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes, fables...) rencontrées à l'école. Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

P5

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	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. 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.
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document. Mobiliser ses connaissances préalables sur l'auteur, le sujet et le genre du texte.
Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure textuelle à produire. Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication.
Utiliser des modalités de lecture correspondant à des buts différents.	LIRE	Maîtriser les techniques de la lecture : - détaillée ; - de survol (globale) ; - sélective ; - intégrale.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Utiliser le code</i>		
Utiliser les caractéristiques de la phrase.	ÉCRIRE	Utiliser toutes les marques de ponctuation dans une production personnelle.
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 120 mots lus correctement par minute.



P5

Savoir-faire	Attendus	
Construire du sens à l'aide de stratégies		
Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	PARLER	<p>Mettre en mots sa pensée :</p> <ul style="list-style-type: none">- formuler des questions en lien avec des apprentissages ;- verbaliser un raisonnement (grammatical, mathématique...) ;- verbaliser l'usage d'une stratégie cognitive* ;- verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ;- exprimer une émotion, un sentiment. <p>Partager ses écrits réflexifs :</p> <ul style="list-style-type: none">- chercher à préciser sa pensée ;- expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits ;- confronter des idées entre elles.
	ÉCRIRE	<p>Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) :</p> <ul style="list-style-type: none">- les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'une semaine ;- une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ;- les mots dont l'orthographe pose problème. <p>Schématiser un raisonnement (grammatical, mathématique, scientifique...).</p> <p>Schématiser des relations entre des éléments.</p> <p>Exprimer une émotion, un sentiment.</p> <p>Annoter un texte (mots clés, traces d'un doute orthographique).</p>
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	<p>Évoquer ce que l'on connaît du sujet.</p> <p>Oser proposer des idées nouvelles.</p> <p>Oser s'exprimer en dépit des maladroites syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations.</p> <p>Proposer diverses formulations.</p> <p>Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses.</p>
Contrôler sa compréhension.	ÉCOUTER LIRE	<p>Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.</p> <p>Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.</p>
(Se) Construire une représentation mentale.	ÉCOUTER LIRE	<p>Exprimer la représentation mentale contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen verbal ou non verbal (écrit, schéma...).</p> <p>Schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique).</p>



P5

Savoir-faire		Attendus
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier. Mettre en relation le sens du texte avec son vécu. Confronter les significations construites personnellement au texte et à celles élaborées par les pairs.
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER LIRE	Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un écrit (papier ou numérique fourni par l'enseignant).
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER LIRE	Déduire des informations implicites en reliant des informations explicites proches ou éloignées. Déduire des informations implicites en reliant des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde. Inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER LIRE	Exprimer le sens global du document. Formuler les idées principales et les idées secondaires. Expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques). Expliquer les liens entre les actions et les motivations des personnages. Intégrer des informations disséminées dans un ou plusieurs documents (papier ou numérique). Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes (écrites).
Distinguer : - le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ; - le vraisemblable et l'invraisemblable.	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels ; - les éléments imaginaires ; - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements). Échanger, partager ses impressions, ses sentiments, son appréciation, son point de vue et les justifier en les reliant à des procédés utilisés par les autrices et auteurs. Relier des œuvres entre elles (mise en réseau) : comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).

P5

Savoir-faire		Attendus
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	<p>Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document.</p> <p>Identifier le narrateur.</p> <p>Associer des valeurs et des intentions à un personnage.</p> <p>S'interroger sur l'intention de l'auteur.</p> <p>Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif ou subjectif.</p> <p>Distinguer les faits et les opinions.</p> <p>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.</p> <p>Comparer la vision du monde proposée dans un texte à sa vision personnelle.</p>
Dégager et assurer la cohérence du message/texte		
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	<p>Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).</p> <p>Repérer les organisateurs textuels pour construire du sens.</p> <p>Identifier le contenu du message et la façon dont il est organisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix des idées (pertinence, suffisance) ; - organisation des idées (enchaînement des propos avec ce qui précède) ; - ajout de nouvelles idées pour faire avancer le propos.
	LIRE	<p>Dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre (voir <i>Tableau des genres proposés par structure textuelle</i>).</p> <p>Utiliser les termes du support de lecture (paratexte) : titres, sous-titres, paragraphes.</p> <p>Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence.</p>
Organiser un message selon une structure textuelle dominante.	PARLER ÉCRIRE	<p>Organiser (graphiquement) les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante donnée.</p> <p>Utiliser les mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases.</p> <p>Utiliser des connecteurs* d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse.</p> <p>Utiliser les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle*.</p>

P5

Savoir-faire		Attendus
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s). Relier des informations (référénts) et leurs reprises anaphoriques* : - des substituts lexicaux (synonymes, termes génériques...) ; - des substituts grammaticaux (pronoms).
	PARLER ÉCRIRE	Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux ; - des substituts grammaticaux.
<i>Traiter/utiliser les unités lexicales</i>		
Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, antonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité, mots génériques et spécifiques) 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.
	LIRE ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir de sa forme et le vérifier. Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine) pour identifier les différents sens d'un mot.
Repérer les homonymes*.	LIRE ÉCRIRE	Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones*. Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homogrammes*.
Utiliser le lexique.	PARLER ÉCRIRE	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.

P5

Savoir-faire		Attendus
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Utiliser la notion de phrase.	LIRE	Reconnaitre les trois constituants principaux d'une phrase* simple : groupe sujet, groupe verbal et groupe complément circonstanciel* de phrase.
	ÉCRIRE	Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation adaptée.
Utiliser la notion de classe de mots.	ÉCRIRE LIRE	Identifier la classe des mots dans une phrase : - noms ; - verbes ; - déterminants (possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, cardinaux, indéfinis) ; - adjectifs ; - pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, numéraux, indéfinis ; - connecteurs* ; - adverbes.
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).
Dégager des régularités.	LIRE PARLER	Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes. Étiqueter les groupes (ex. : classe ou fonction) et les sous-groupes (ex. : pronom ou attribut, épithète...).
Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens d'un message.	LIRE ÉCOUTER	Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales : - du nombre (singulier/pluriel) ; - du genre (masculin/féminin). Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales dans le message entendu ou lu : - de personne et de nombre ; - de temps. Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif, participe. Repérer les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de la négation. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction. Repérer les structures passives. Repérer les structures de mise en évidence.
Conjuguer.	ÉCRIRE PARLER	Conjuguer à toutes les personnes les verbes (voir savoirs) aux modes et temps suivants : - indicatif : présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait, passé simple ; - impératif présent. Distinguer le radical de la terminaison.

P5

Savoir-faire		Attendus
Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.	ÉCRIRE PARLER	<p>Accorder le verbe avec le sujet.</p> <p>Appliquer les règles générales d'accord du participe.</p> <p>Accorder les déterminants et les adjectifs en genre et en nombre.</p> <p>Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs (voir savoirs), y compris les exceptions.</p> <p>Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs (voir savoirs).</p> <p>Appliquer la règle générale et les règles particulières de formation des adverbes (voir savoirs).</p>
Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les fonctions des constituants de la phrase* (voir savoirs).
Utiliser une procédure de raisonnement grammatical.	ÉCRIRE PARLER	Appliquer une procédure pour choisir une graphie (-é/-er, a/à ...).
Respecter le système temporel choisi.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence temporelle*.
Assurer la présentation du message		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	<p>Se présenter et introduire le sujet.</p> <p>Annoncer le plan.</p> <p>Présenter le sujet.</p> <p>Conclure.</p>
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	<p>Adapter le volume, le débit de sa voix à son public.</p> <p>S'exprimer de manière fluide et avec intonation.</p> <p>Articuler, respecter les liaisons, les pauses et la syntaxe.</p> <p>Éviter des gestes parasites.</p> <p>Utiliser les gestes adaptés à l'intention.</p> <p>Utiliser un support de présentation (papier ou numérique).</p>



P5

Savoir-faire		Attendus
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	<p>Demander la parole.</p> <p>Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande).</p> <p>Se tenir droit.</p> <p>Regarder son destinataire, l'auditoire.</p> <p>Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie.</p> <p>Tenir compte des réactions de son auditoire/ses interlocuteurs et y adapter son message :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions ; - ajustement des propos selon le destinataire.
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Témoigner de son écoute en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourire, signe de tête) ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation) ; - reformulant ce qui a été dit. <p>Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré (schéma, plan, carte, tableau, logiciel de présentation...).</p> <p>S'adapter au contexte d'écoute par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive ; - un comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...).
Soigner la présentation de son écrit.	ÉCRIRE	<p>Assurer la lisibilité et adapter la présentation à son destinataire.</p> <p>Utiliser l'outil numérique pour présenter sa production personnelle.</p>
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	<p>Questionner ses interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. <p>Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.</p> <p>Formuler des avis à propos d'une présentation.</p> <p>Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.</p> <p>Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.</p> <p>Enchaîner une prise de parole à la suite de celle d'un autre.</p>

P5

Savoir-faire		Attendus
Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre).	ÉCOUTER LIRE PARLER ÉCRIRE	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...).
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER LIRE PARLER	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	LIRE PARLER	Vérifier le maintien du but de lecture assigné. Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre. Autoévaluer sa maîtrise des stratégies. Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue). Verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures de textes et sur la culture.
Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).	PARLER LIRE	Évaluer/donner un avis sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Évaluer/donner un avis sur la qualité de l'information (crédibilité des sources, pertinence du contenu). Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes. Évaluer/donner un avis sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations). Évaluer/donner un avis sur le message transmis (les valeurs défendues, le ou les thème(s) abordé(s)).
Vérifier et ajuster sa production		
Évaluer sa prise de parole préparée.	PARLER	Vérifier, selon la réaction du ou des récepteurs, si l'intention de communication a été atteinte. Ajuster son propos face à une perte d'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...).



P5

Savoir-faire		Attendus
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER PARLER	Évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions.
Réviser sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	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. Définir des pistes de révision.
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction des pistes de révision.
Communiquer sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels (dictionnaire -en ligne-, correcteur orthographique, conjugueur...) de la classe en vue de la partager.

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 5^e année primaire, les attendus des compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes papier ou numérique pour arriver à une longueur moyenne de 900 mots en 6^e année primaire (trois ou quatre pages A4 illustrées). Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).

La maîtrise 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
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, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques, chronologiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.

P5

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
- de donner du plaisir/susciter des émotions ;	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
- de persuader/convaincre ;	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
- d'enjoindre.	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	Détecter une perte de compréhension.
Écouter dans une situation d'échanges	
Écouter dans une situation d'échanges.	<p>Lors d'un échange en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - témoigner de son écoute ; - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.

P5

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
<p>Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; 	<p>En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées/modifiées ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations, les liens logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - la distinction entre un fait et une opinion ; - son évaluation de la qualité de l'information et de la présentation visuelle d'un document.
<ul style="list-style-type: none"> - de persuader/convaincre ; 	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (logiques) ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; - la distinction entre un fait et une opinion.
<ul style="list-style-type: none"> - d'enjoindre ; 	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; - son évaluation de la qualité de la présentation visuelle d'un document. <p>En exécutant un enchaînement de trois consignes écrites.</p>

P5

Compétences LIRE	Attendus LIRE
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre ; - son jugement de goût pour un genre, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles (auteur, sujet, genre du texte), par les procédés artistiques (image, texte) utilisés par les autrices et auteurs ; - les liens artistiques, culturels entre plusieurs œuvres et mises en réseau ; - son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.</p>
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - reformuler le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte. <p>En répondant à des questions posées oralement, justifier la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.</p> <p>Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.</p>



P5

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 5^e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de textes correspondant aux genres recommandés en 5^e et 6^e année primaire (conte, critique de livre, poème...). La maîtrise 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
Produire un écrit	
Écrire pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	Rédiger un écrit 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 les traits de ponctuation adéquats ; - en orthographiant correctement les mots connus et inconnus et en appliquant les règles d'orthographe 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.
Expliciter les composantes de sa production	
Verbaliser les composantes de la production d'écrits.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - enjoindre.	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.
	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 des règles de courtoisie.

P5

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Produire/élaborer un message	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - 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 restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention, du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication ; - en l'organisant selon une structure textuelle adéquate ; - en utilisant les connecteurs* ; - en utilisant le lexique courant ou spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire adéquat ; - en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence temporelle* et en utilisant les structures de phrase correctes ; - en assurant la reprise d'information (substituts lexicaux et grammaticaux, pronoms personnels).
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.
	Partager ses écrits réflexifs : - en cherchant à préciser sa pensée ; - en explicitant ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits ; - en confrontant des idées entre elles.



Introduction

En cohérence avec les années précédentes, 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.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 significatives que l'on développe des compétences.

L'essentiel des apprentissages à maîtriser en fin de 6^e année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et savoir-faire, qui constituent des étapes dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 6^e année primaire.

En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 6^e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 5^e année primaire voire de(s) années antérieure(s) 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.

P6

L'essentiel en 6^e année primaire

À ce stade du parcours scolaire, les nombreux savoirs et savoir-faire acquis doivent d'une part gagner en automatisation et, d'autre part, être **mobilisés de manière de plus en plus autonome** dans la mise en œuvre régulière des compétences listées dans chacune des visées. Ainsi, pour éviter l'écueil d'un empilement de savoirs inertes, le travail du code oral et du code écrit prend place dans le cadre de pratiques sociales signifiantes et dans de véritables situations de communication. Les quatre visées LIRE, ÉCRIRE, PARLER, ÉCOUTER poursuivent un but commun : développer l'habileté, la confiance, la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne.

En 6^e année primaire, de nouveaux savoirs langagiers sont à maîtriser et à coordonner avec ceux vus en 4^e et 5^e année primaire. Si, au terme de la 6^e année primaire, les élèves ont acquis un certain nombre de notions grammaticales et de fonctions, leur maîtrise progressive est à consolider jusqu'en 3^e année secondaire. Il en va de même pour la conjugaison (les temps simples et composés de l'indicatif, l'impératif présent, l'infinitif et la formation du participe présent), pour les exceptions aux règles générales et particulières de formation du pluriel des noms et des adjectifs et pour les règles générales d'accord du participe passé : la mobilisation de ces savoirs langagiers apparaît dans les attendus de 6^e année primaire mais se consolide et s'automatise durant les trois dernières années du tronc commun.

Si ces savoirs langagiers sont à acquérir pour produire des écrits de plus en plus cohérents, denses et précis, leur statut ne peut éclipser le développement des savoir-faire relatifs aux étapes de la production d'un écrit qui précèdent sa correction (la planification, la mise en texte, la révision). La finalité de cette visée ÉCRIRE est de consolider le développement d'une **voix d'auteur et d'un style personnel**. Par ailleurs, lorsqu'elles invitent les élèves à prendre position, les tâches d'écriture aident les élèves à penser le monde qui les entoure tout en alimentant un besoin d'expression de soi. En 6^e année primaire, la complexité des écrits est supérieure à celle de la parole.

Les supports de lecture maîtrisés en 6^e année primaire demeurent longs, denses et résistants. Du côté de la lecture fonctionnelle, le caractère fragmenté des écrits s'affirme. Ainsi, aux rudiments de la lecture et de la recherche documentaire enseignés en 4^e année primaire, s'ajoute la **mise en lien de plusieurs sources, de plusieurs documents** papiers ou numériques (portefeuille de documents). Ayant appris à comparer, corroborer les informations contenues dans des documents fournis ou vérifiés par l'enseignant en 4^e et 5^e année primaire, les élèves s'initient à de premières recherches documentaires pour acquérir de nouvelles connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Au stade de la 6^e année primaire, les élèves sont capables d'interagir avec les œuvres littéraires et leurs autrices et auteurs. La lecture littéraire prend appui sur des textes d'envergure, dans des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines pour la jeunesse. L'enjeu pour les élèves consiste à trouver l'équilibre entre les **droits du texte et les droits du lecteur**, autrement dit, entre la compréhension* et l'interprétation*. Pour devenir des lecteurs confirmés, les élèves doivent donc non seulement mobiliser les stratégies de compréhension exercées depuis la 1^{re} année primaire mais aussi développer de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. Pour affiner ses goûts en matière de littérature, le lecteur a besoin d'exprimer et de partager les aspects subjectifs, personnels que lui renvoient ses lectures. Toutefois, il a aussi besoin de nourrir celles-ci d'une lecture distanciée* qui

P6

l'aide à approfondir, à apprécier le contenu des œuvres et à mieux saisir la nature du travail des autrices et auteurs. Cette **lecture distanciée** repose sur la maîtrise de savoir-faire tels qu'associer des valeurs, des sentiments 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 maîtrise 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.

En 6^e année primaire, l'attitude réflexive sur la langue et son utilisation est bien ancrée. Les écrits réflexifs sont mobilisés de manière autonome dans d'autres disciplines. L'apprenant doit prendre de la distance pour analyser son propre fonctionnement cognitif : verbaliser, évaluer la mesure dans laquelle il a planifié ses démarches de lecture et d'écriture, contrôlé et régulé sa compréhension, s'est relu pour réviser le contenu et la forme de son texte, l'adéquation à l'intention poursuivie... Cette attitude réflexive aide les élèves à se représenter le découpage en disciplines et savoirs scolaires nécessaires à l'abord de l'enseignement secondaire.

Le travail de la langue et du sens est abordé via une variété de genres de textes. 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 années**, en tenant compte du travail réalisé antérieurement. Une liste de suggestions de genres pouvant être abordés en 5^e et 6^e année primaire est présentée page 32. Les genres apparaissant en gras constituent des incontournables à découvrir obligatoirement dans une des deux années. Une concertation avec l'enseignant de 5^e année primaire est donc préconisée.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « lecteur confirmé »**. Ce niveau se caractérise par une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3^e 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 maîtrise 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* (lecture analytique) et d'une lecture participative* (lecture 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 ses centres d'intérêt.

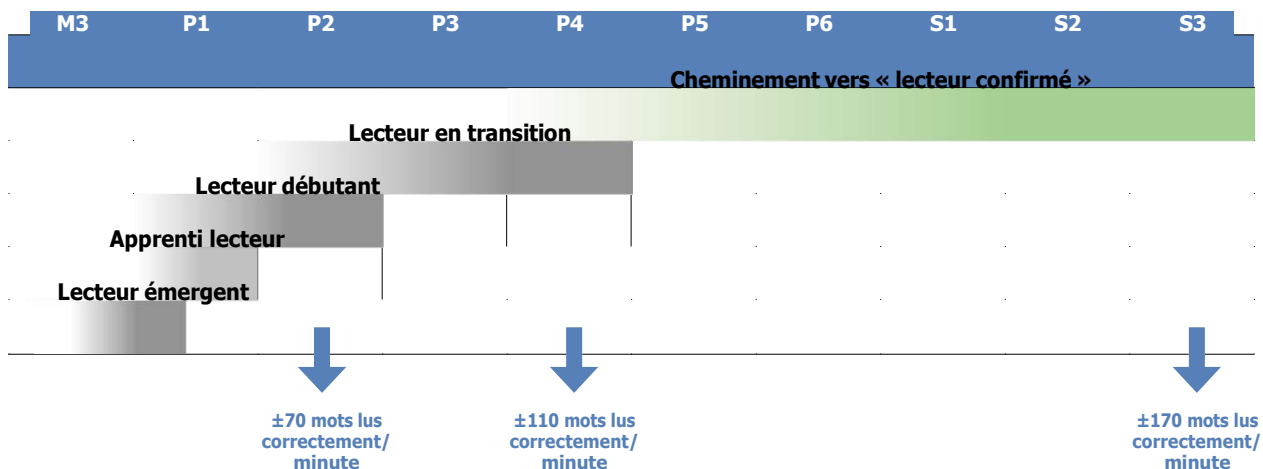
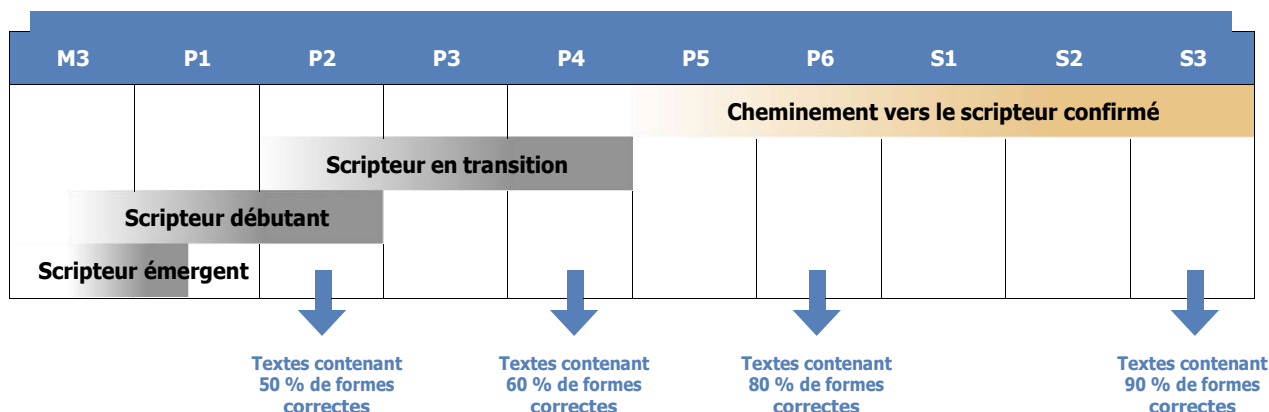


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « scripteur confirmé »**. À ce niveau, l'élève maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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.



P6

Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

Savoirs		Attendus
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 : énonciateur, destinataire, intention dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue. Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge/plus jeune/plus âgé ; - d'ici/d'ailleurs.
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner la bibliographie de l'auteur, la langue d'origine du support (traduction), la date de l'édition.
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
Supports de communication (papier ou numérique).	ÉCOUTER LIRE	Identifier le type de support utilisé et les sources d'un document.
Niveaux de langue.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre les caractéristiques : - du niveau familier ; - du niveau courant ; - du niveau soutenu.
Construire un message significatif		
Caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Connaitre le rôle de l'astérisque ou du chiffre dans un appel de note Connaitre la fonction d'un hyperlien.
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre les notions de famille de mots, racine, préfixe et suffixe. Connaitre les procédés de construction des mots : - la dérivation ; - la composition (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*). Connaitre les préfixes et leur impact sur le sens des mots : - in- (im-, il-, ir-) : donne un sens de négation (« immortel », « irréel ») ou donne le sens « dans » au mot (« intérieur ») ; - en- : donne le sens « dans » au mot (« enterrer ») ; - re- (ré-, r-) : donne le sens « à nouveau » (« revenir ») ; - de- (dés) : donne un sens de séparation (« décolorer », « désespoir »). Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi ou non de certains accents (à/à, ou/où...).



P6

Savoirs		Attendus
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les notions de synonyme, antonyme et homonyme* (homophone*, homogramme*), champ lexical, substitut lexical.</p> <p>Connaître des homogrammes et des homophones.</p> <p>Connaître les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.</p>
Facteurs de cohérence.	PARLER LIRE ÉCOUTER ÉCRIRE	<p>Connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des connecteurs d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse ; - les techniques de reprise de l'information* (reprise anaphorique*).
Termes du langage technique de la grammaire.	LIRE ÉCRIRE	Les notions de classe, fonction, accord, genre, féminisation, nombre et personne, substitut grammatical, anaphore, référent*, mode, radical, terminaison, auxiliaire.
Classe des mots.	LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les critères qui permettent de définir la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du déterminant (cardinal, indéfini) ; - du pronom démonstratif, possessif, numéral, indéfini ; - du connecteur.
Règles d'orthographe grammaticale.	ÉCRIRE LIRE	<p>Connaître la règle générale de formation de l'adverbe : adjectif au féminin + « -ment ».</p> <p>Connaître les règles particulières de formation des adverbes.</p>
Conjugaison.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les règles générales d'accord du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).</p> <p>Connaître la conjugaison au mode indicatif (plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé).</p> <p>Connaître l'infinitif.</p> <p>Connaître le participe présent et le participe passé.</p> <p>Connaître la conjugaison des verbes en -ER avec variation du radical.</p>
Notion de phrase simple.	ÉCRIRE LIRE	<p>Connaître les trois constituants principaux de la phrase simple* :</p> <ul style="list-style-type: none"> - groupe sujet ; - groupe prédicat* ; - groupe complément circonstanciel de phrase*.
Fonction des constituants de la phrase*.	LIRE ÉCRIRE	<p>Connaître les critères pour identifier la fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujet ; - prédicat* ; - complément circonstanciel* ; - complément direct du verbe ; - complément indirect du verbe ; - complément du nom ; - attribut ; - épithète.
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaître les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation et temps de pause.

P6

Savoirs		Attendus
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Connaître des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> - conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - écoute attentive ; - comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...). <p>Respecter le tour et le temps de parole.</p> <p>Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification).</p> <p>Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (distractions, intérêt...).</p>
	PARLER	<p>Connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions ; - ajustement des propos selon le destinataire ; - reformulation en fonction des réactions obtenues. <p>Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée et pour la structurer.</p>
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	<p>Repérer les paramètres de la voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - débit ; - intonation ; - volume ; - pauses. <p>Repérer les paramètres du corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	<p>Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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). <p>Connaître le rôle du contrôle de la compréhension.</p>
Stratégies/habiletés d'interprétation.	ÉCOUTER LIRE	<p>Décrire les stratégies d'interprétation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecture participative* (émotionnelle) ; - lecture distanciée* (analytique) ; - porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).

P6

Savoirs		Attendus
Modalités de lecture.	LIRE	Connaître les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrits : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - annoncer le plan ; - présenter le sujet ; - conclure. Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (de langue, vocabulaire, formulations, prosodie).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaître des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaître des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école. Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

Savoir-faire	Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE 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.

P6

Savoir-faire		Attendus
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document. Mobiliser ses connaissances préalables sur l'auteur, le sujet et le genre du texte.
Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure textuelle à produire. Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication.
Utiliser des modalités de lecture correspondant à des buts différents.	LIRE	Alterner les techniques de la lecture : - détaillée ; - de survol (globale) ; - sélective ; - intégrale.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Utiliser le code</i>		
Utiliser les caractéristiques de la phrase.	ÉCRIRE	Utiliser toutes les marques de ponctuation apprises dans une production personnelle.
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 130 mots lus correctement par minute.
<i>Construire du sens à l'aide de stratégies</i>		
Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	PARLER	Mettre en mots sa pensée : - formuler des questions en lien avec des apprentissages ; - verbaliser un raisonnement (grammatical, mathématique...) ; - verbaliser l'usage d'une stratégie cognitive* ; - verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ; - exprimer une émotion, un sentiment. Partager ses écrits réflexifs : - chercher à préciser sa pensée ; - expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits ; - confronter des idées entre elles.
	ÉCRIRE	Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) : - les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'une semaine ; - une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ; - les mots dont l'orthographe pose problème. Schématiser un raisonnement (grammatical, mathématique, scientifique...). Schématiser des relations entre des éléments. Exprimer une émotion, un sentiment. Annoter un texte (mots clés, traces d'un doute orthographique).

P6

Savoir-faire		Attendus
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	<p>Évoquer ce que l'on connaît du sujet.</p> <p>Oser proposer des idées nouvelles.</p> <p>Développer les idées émises.</p> <p>Oser s'exprimer en dépit des maladresses syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations.</p> <p>Proposer diverses formulations.</p> <p>Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses.</p>
Contrôler sa compréhension.	ÉCOUTER LIRE	<p>Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.</p> <p>Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.</p>
(Se) Construire une représentation mentale.	ÉCOUTER LIRE	<p>Exprimer la représentation mentale du contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen verbal ou non verbal (écrit, schéma...).</p> <p>Schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique).</p>
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	<p>Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.</p> <p>Mettre en relation le sens du texte avec son vécu.</p> <p>Confronter les significations construites personnellement au texte et à celles élaborées par les pairs.</p>
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER LIRE	<p>Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un écrit (papier ou numérique fourni par l'enseignant).</p>
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER LIRE	<p>Déduire des informations implicites en reliant des informations explicites proches ou éloignées.</p> <p>Déduire des informations implicites en reliant des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.</p> <p>Inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.</p>
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER LIRE	<p>Exprimer le sens global du document.</p> <p>Formuler les idées principales et les idées secondaires.</p> <p>Expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques).</p> <p>Expliquer les liens entre les actions et les motivations des personnages.</p> <p>Intégrer des informations disséminées dans un ou plusieurs documents (papier ou numérique).</p> <p>Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes écrites.</p>

P6

Savoir-faire		Attendus
Distinguer : - le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ; - le vraisemblable et l'invraisemblable.	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels ; - les éléments imaginaires ; - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements). Échanger, partager ses impressions, ses sentiments, son appréciation, son point de vue et les justifier en les reliant à des procédés utilisés par les autrices et auteurs. Relier des œuvres entre elles (mise en réseau) : comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	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.
Prendre des notes.	ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Noter des mots clés du message lu ou entendu. Organiser ses notes (schéma, ligne du temps, carte mentale...).



P6

Savoir-faire		Attendus
Dégager et assurer la cohérence du message/texte		
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	<p>Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).</p> <p>Repérer les organisateurs textuels pour construire du sens.</p> <p>Identifier le contenu du message et la façon dont il est organisé :</p> <ul style="list-style-type: none">- choix des idées (pertinence, suffisance) ;- organisation des idées (enchaînement des propos avec ce qui précède) ;- ajout de nouvelles idées pour faire avancer le propos ;- reprise d'idées émises.
	LIRE	<p>Dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre (voir <i>Tableau des genres proposés par structure textuelle</i>).</p> <p>Utiliser les termes du support de lecture (paratexte) : titres, sous-titres, paragraphes.</p> <p>Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence.</p>
Organiser un message selon une structure textuelle dominante.	PARLER ÉCRIRE	<p>Organiser (graphiquement) les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante donnée.</p> <p>Utiliser les mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases.</p> <p>Utiliser des connecteurs* d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse.</p> <p>Utiliser les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle*.</p>
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	<p>Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).</p> <p>Relier des informations (référents) et leurs reprises anaphoriques* :</p> <ul style="list-style-type: none">- des substituts lexicaux (synonymes, termes génériques...) ;- des substituts grammaticaux (déterminants, pronoms).
	PARLER ÉCRIRE	<p>Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant :</p> <ul style="list-style-type: none">- des substituts lexicaux ;- des substituts grammaticaux (déterminants, pronoms).



P6

Savoir-faire		Attendus
<i>Traiter/utiliser les unités lexicales</i>		
Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, antonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité, mots génériques et spécifiques) 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.
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.
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier. Utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine, suffixe) pour identifier les différents sens d'un mot.
Repérer les homonymes*.	LIRE ÉCRIRE	Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones*. Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homogrammes*.
Utiliser le lexique.	PARLER ÉCRIRE	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.
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Utiliser la notion de phrase.	LIRE	Reconnaître les trois constituants principaux d'une phrase simple* : groupe sujet, groupe prédicat et groupe complément circonstanciel de phrase.
	ÉCRIRE	Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate.

P6

Savoir-faire		Attendus
Utiliser la notion de classe de mots.	ÉCRIRE LIRE	Identifier la classe des mots dans une phrase : - noms ; - verbes ; - déterminants (possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, cardinaux, indéfinis) ; - adjectifs ; - pronoms (personnels, démonstratifs, possessifs, numéraux, indéfinis) ; - connecteurs* ; - adverbes.
Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens d'un message.	LIRE ÉCOUTER	Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales : - du nombre (singulier/pluriel) ; - du genre (masculin/féminin). Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales dans le message entendu ou lu : - de personne et de nombre ; - de temps. Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif, subjonctif, participe. Repérer les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de la négation. Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion de l'interrogation, de l'injonction. Repérer les structures passives. Repérer les structures de mise en évidence.
Conjuguer.	ÉCRIRE PARLER	Conjuguer à toutes les personnes les verbes (voir savoirs) aux modes et temps suivants : - indicatif : présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait, passé simple, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé, passé antérieur ; - impératif présent. Distinguer le radical de la terminaison.
Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.	ÉCRIRE PARLER	Accorder le verbe avec le sujet. Appliquer les règles générales d'accord du participe. Accorder les déterminants et les adjectifs en genre et en nombre. Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs (voir savoirs), y compris les exceptions. Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs (voir savoirs). Appliquer la règle générale et les règles particulières de formation des adverbes (voir savoirs).

P6

Savoir-faire		Attendus
Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les fonctions des constituants de la phrase* (voir savoirs).
Utiliser une procédure de raisonnement grammatical.	ÉCRIRE PARLER	Appliquer une procédure pour choisir une graphie (-é/-er, a/à ...).
Respecter le système temporel choisi.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence temporelle*.
Assurer la présentation du message		
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet. Annoncer le plan. Présenter le sujet. Conclure.
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	Adapter le volume, le débit de sa voix à son public. S'exprimer de manière fluide et avec intonation. Articuler, respecter les liaisons, les pauses et la syntaxe. Éviter des gestes parasites. Utiliser les gestes adaptés à l'intention. Utiliser un support de présentation (papier ou numérique).
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	Demander la parole. Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande). Se tenir droit. Regarder son destinataire, l'auditoire. Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie. Tenir compte des réactions de son auditoire/ses interlocuteurs et y adapter son message : - vigilance à l'effet produit par les idées émises ; - ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions ; - ajustement des propos selon le destinataire ; - reformulation en fonction des réactions obtenues.

P6

Savoir-faire		Attendus
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	<p>Témoigner de son écoute en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourire, signe de tête) ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation) ; - reformulant ce qui a été dit. <p>Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré (schéma, plan, carte, tableau, logiciel de présentation...).</p> <p>S'adapter au contexte d'écoute par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive ; - un comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...).
Soigner la présentation de son écrit.	ÉCRIRE	<p>Assurer la lisibilité et adapter la présentation à son destinataire.</p> <p>Utiliser l'outil numérique pour présenter sa production personnelle.</p>
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	<p>Questionner ses interlocuteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. <p>Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.</p> <p>Formuler un avis à propos d'une présentation.</p> <p>Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.</p> <p>Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.</p> <p>Enchaîner une prise de parole à la suite de celle d'un autre.</p> <p>Dégager des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit.</p>
Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre).	ÉCOUTER LIRE PARLER ÉCRIRE	<p>Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.</p> <p>Recourir à des sources documentaires pertinentes.</p> <p>Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain).</p> <p>Recourir à une diversité de sources.</p> <p>Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots clés, moteur de recherche, index...).</p>
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER LIRE PARLER	<p>Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...).</p> <p>Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).</p>



P6

Savoir-faire		Attendus
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	LIRE PARLER	Vérifier le maintien du but de lecture assigné. Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre. Autoévaluer sa maîtrise des stratégies. Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue). Verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures de textes et sur la culture.
Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).	PARLER LIRE ÉCRIRE	Évaluer/donner un avis sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Évaluer/donner un avis sur la qualité de l'information (crédibilité des sources, pertinence du contenu). Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes. Évaluer/donner un avis sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations). Évaluer/donner un avis sur le message transmis (les valeurs défendues, le ou les thème(s) abordé(s)).
Vérifier et ajuster sa production		
Évaluer sa prise de parole préparée.	PARLER	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 et en réfléchissant à des facilitateurs de communication.
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER PARLER	Évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions.
Réviser sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	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.
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction des pistes de révision.
Communiquer sa production écrite.	ÉCRIRE LIRE	Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe (dictionnaire -en ligne-, correcteur orthographique, conjugueur...) en vue de la partager.

P6

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 6^e année primaire, les attendus des compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 900 mots (trois ou quatre pages A4 illustrées). Ces compétences se développent également dans les tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).

La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER
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, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques, chronologiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue ; - la distinction entre un fait et une opinion.
- de donner du plaisir/susciter des émotions ;	- les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre. En imaginant une suite cohérente à un récit.

P6

- de persuader/convaincre ;	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue ; - la distinction entre un fait et une opinion.
- d'enjoindre.	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé pour en identifier le genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information*) ; - les informations essentielles, le sens global du message ; - le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
Vérifier et justifier sa compréhension d'un message.	Détecter une perte de compréhension.
Écouter dans une situation d'échanges	
Écouter dans une situation d'échanges.	Lors d'un échange en groupe : <ul style="list-style-type: none"> - témoigner de son écoute ; - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.

Compétences LIRE	Attendus LIRE
Manifester sa compréhension	
Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est : <ul style="list-style-type: none"> - d'informer ; 	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les connaissances personnelles mobilisées/modifiées ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations, les liens logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - la distinction entre un fait et une opinion ; - son évaluation de la qualité de l'information et de la présentation visuelle d'un document ; - la comparaison critique de deux sources d'information différentes.

P6

- de persuader/convaincre ;	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (liens logiques) ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; - la distinction entre un fait et une opinion.
- d'enjoindre ;	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; - son évaluation de la qualité de la présentation visuelle d'un document. <p>En exécutant un enchaînement de trois consignes écrites.</p>
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> - les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; - les liens entre les actions et les motivations des personnages ; - une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; - l'intention de l'auteur ; - les caractéristiques de sa structure textuelle permettant d'identifier son genre ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; - les mots appartenant à un même champ lexical ; - le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ; - les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables ; - les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre ; - son jugement de goût pour un genre, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles (auteur, sujet, genre du texte), par les procédés artistiques (image, texte) utilisés par les autrices et auteurs ; - les liens artistiques, culturels entre plusieurs œuvres et mises en réseau ; - son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.</p>
Expliciter sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence* ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - reformuler le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte.
	<p>En répondant à des questions posées oralement, justifier la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.</p>
	<p>Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.</p>

P6

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 6^e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de textes correspondant aux genres recommandés en 5^e et 6^e année primaire (conte, critique de livre, poème...). La maîtrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches significatives favorise leur entretien.

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE
Produire un écrit	
<p>Écrire pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre. 	<p>Rédiger un écrit qui combine certains des éléments suivants en mobilisant des ressources (référentiels) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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'orthographe 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.
Expliciter les composantes de sa production	
<p>Verbaliser les composantes de la production d'écrits.</p>	<p>En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Restituer un contenu/message donné	
<p>Prendre la parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer ; 	<p>Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
<ul style="list-style-type: none"> - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - enjoindre. 	<ul style="list-style-type: none"> - en tenant compte de l'intention et du destinataire (diversité des interlocuteurs) ; - en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ; - en utilisant des règles de courtoisie.

P6

Compétences PARLER	Attendus PARLER
Produire/élaborer un message	
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre, donner un avis argumenté ; - enjoindre.	Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine certains des éléments suivants en s'appuyant ou non sur un support de présentation : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention, du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication ; - en l'organisant selon une structure textuelle adéquate ; - en utilisant les connecteurs* ; - en utilisant le lexique courant ou spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire adéquat ; - en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence temporelle* et en utilisant les structures de phrase correctes ; - en assurant la reprise d'information (substituts lexicaux et grammaticaux, pronoms personnels).
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 dégagant des liens entre les propos échangés et en regroupant ce qui a été dit ; - en respectant les règles de courtoisie.
	Partager ses écrits réflexifs : - en cherchant à préciser sa pensée ; - en explicitant ses idées, apportant des exemples, évoquant des faits ; - en confrontant des idées entre elles.

Introduction

En cohérence avec les années précédentes, les différentes articulations entre le statut (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 les savoir-faire rendent visibles les éléments communs à ces différentes visées. Les compétences spécifiques des visées de réception et de production sont détaillées dans la dernière partie.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 1^{re} année secondaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et de savoir-faire, qui constituent des étapes dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 1^{re} année secondaire.

Les pages qui suivent présentent en priorité les savoirs et les savoir-faire qu'il s'agit d'ancrer spécifiquement en 1^{re} année secondaire. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 6^e année primaire voire de(s) année(s) antérieure(s) 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.

S1

L'essentiel en 1^{re} année secondaire

Au début de l'enseignement secondaire, les élèves sont davantage confrontés à la complexité du français comme langue de scolarisation, puisque les différentes disciplines sont désormais enseignées par des professeurs différents. Dans ce contexte, les nombreux savoirs et savoir-faire acquis tout au long du cycle primaire sont mobilisés pour mettre en œuvre **de manière plus autonome et plus régulière** les compétences listées dans chacune des visées. Plutôt que d'empiler des savoirs et des savoir-faire décontextualisés, l'élève exerce sa lecture, son écriture, son écoute et sa prise de parole dans le cadre de pratiques sociales signifiantes et de véritables situations de communication. Dans les quatre visées PARLER-ÉCOUTER-LIRE-ÉCRIRE, il met en œuvre son habileté, sa confiance, sa volonté d'interagir avec le langage pour acquérir des savoirs et pour construire et communiquer du sens dans tous les aspects de la vie quotidienne.

Sur le plan linguistique, l'élève poursuit sa découverte des mécanismes de dérivation, notamment par l'observation de nouveaux préfixes. Par ailleurs, tout en continuant d'exercer et formaliser les différentes notions et fonctions grammaticales qu'il a commencé à acquérir au primaire, il manipule **les phrases complexes** où une proposition principale est articulée à des propositions subordonnées circonstancielles de comparaison, de cause et de conséquence, de temps. Il s'exerce par la même occasion à utiliser le subjonctif à bon escient, et à analyser et produire avec rigueur des phrases multiples*.

Si ces savoirs langagiers permettent de produire des écrits de plus en plus cohérents, denses et précis, leur apprentissage continue à aller de pair avec le travail des étapes de la production d'un écrit (la planification, la mise en texte, la révision) et avec le développement d'une **voix d'auteur et d'un style d'écriture personnel**. En travaillant son écriture, l'élève s'exerce à prendre position, à penser le monde qui l'entoure et à exprimer son point de vue. En secondaire plus encore qu'à la fin du primaire, les contraintes liées à l'écrit sont supérieures à celles de la prise de parole. Plus techniquement, en 1^{re} année secondaire, il s'agit d'appliquer de façon pertinente les règles de ponctuation et de pouvoir s'autoévaluer dans une production orale ou écrite.

Pour développer les différentes visées, le travail sur les structures textuelles se complexifie : alors qu'en primaire, on ne travaillait que trois structures par année, il s'agit désormais de **travailler les cinq structures** (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative) chaque année. En outre, si en primaire, les compétences étaient surtout basées sur les intentions de communication (informer, convaincre, donner du plaisir/susciter des émotions, enjoindre), en secondaire, où le développement d'habiletés langagières précises devient plus important, elles privilégient davantage les structures (argumentative, descriptive, dialoguée, explicative, narrative) et les genres à produire.

Plus précisément, de **nouveaux genres** sont à travailler à partir de la 1^{re} année secondaire. Du côté des textes narratifs, on écoute et lit non seulement des contes, des récits mythologiques et des romans, mais aussi des récits de vie et des nouvelles, on dit et écrit des contes, des nouvelles, des récits d'expérience et on pratique la lecture à haute voix et la déclamation. Du côté des textes argumentatifs, on travaille des notes critiques, des fables, des justifications de réponses, des lettres de demande ou d'invitation et des dialogues argumentatifs. On s'intéresse également à des textes descriptifs : poèmes, chansons, consignes, protocoles d'expérience scientifique et divers types de descriptions. Enfin, on apprend aussi à écouter, à lire, à dire et à écrire des dialogues : interviews, textes de théâtre, table ronde ou demande dans une relation asymétrique. Dans ces différents genres, une attention particulière est réservée aux **supports numériques**, en réception mais aussi en production.

S1

Parmi ces genres, **cinq sont à travailler en priorité** en 1^{re} année secondaire : le résumé oral, le court récit de fiction, le jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire, la rédaction de consignes et l'exposé informatif.

Par ailleurs, tout au long du secondaire, les élèves interagissent avec les œuvres littéraires et leurs autrices et auteurs et développent **une lecture littéraire** qui prend appui sur des textes d'envergure, dans **des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire d'hier et d'aujourd'hui**, d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines pour la jeunesse. Ce faisant, ils apprennent à combiner de manière équilibrée la compréhension* ancrée dans les droits du texte et l'interprétation* qui affirme leurs droits de lecteurs. Devenant peu à peu des lecteurs confirmés, ils mobilisent les stratégies de compréhension qu'ils ont apprises en primaire tout en développant de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. D'un côté, ils sont invités à exprimer et à partager les impressions personnelles qu'ils dégagent de leurs lectures. De l'autre, ils pratiquent une lecture distanciée* qui leur permet d'approfondir et d'apprécier le contenu des œuvres et de mieux saisir les choix techniques et stylistiques des autrices et auteurs. Ils apprennent ainsi à associer des valeurs, des sentiments à un personnage, à évaluer ou à donner leur avis tant sur les messages véhiculés que sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Ils deviennent ainsi capables de formuler un jugement argumenté et, plus largement, de développer une **pensée critique** par laquelle ils s'affirment comme des citoyens actifs et responsables.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Liens avec le numérique

Dans la visée PARLER, les prises de parole peuvent être envisagées soit en direct (élève devant la classe) soit en différé (à charge pour les élèves de s'enregistrer, de se filmer et de gérer leur production), dans le respect de la vie privée et des droits d'auteur. Dans la visée ÉCOUTER, le terme « récit » renvoie à un support audio et/ou audiovisuel et/ou un spectacle vivant. Dans la visée ÉCRIRE, toutes les productions peuvent impliquer l'utilisation du traitement de texte. Dans la visée LIRE, l'image sous toutes ses formes peut être exploitée.

S1

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Comme l'indique le schéma de progression des compétences du lecteur, en 1^{re} année secondaire, les élèves continuent à cheminer vers le **niveau de « lecteur confirmé »**. Ce niveau se caractérise par une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3^e 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 maîtrise 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* (lecture analytique) et d'une lecture participative* (lecture 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 ses centres d'intérêt.

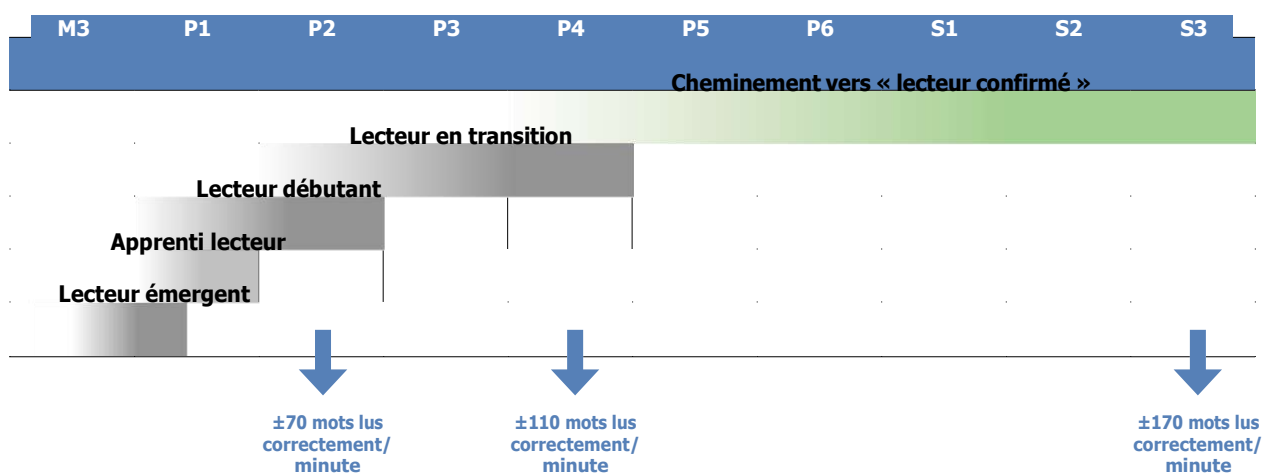


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

S1

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « scripteur confirmé »**. À ce niveau, l'élève maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 référents passent de 80 % de formes correctes en fin de 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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.

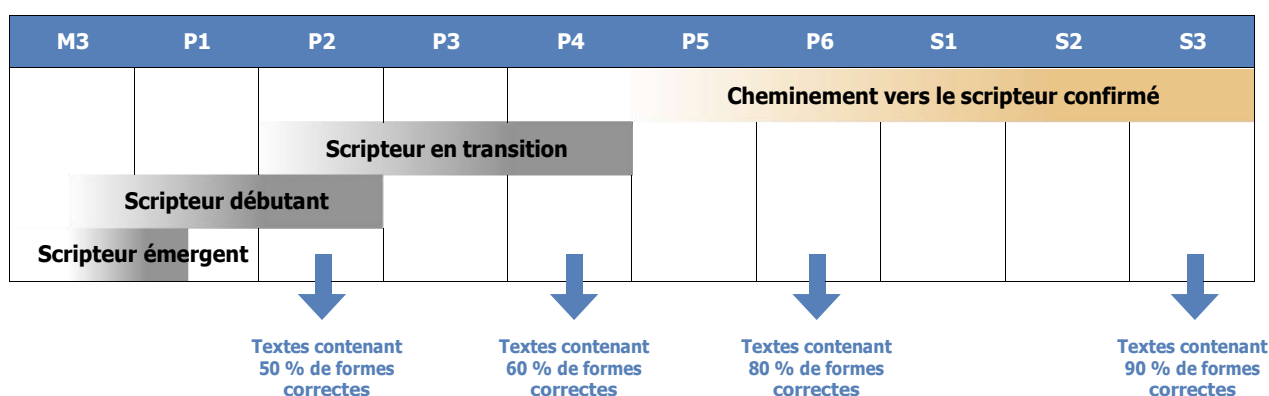


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

S1

Savoirs		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Composantes de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Caractériser : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.
Les niveaux de langue.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication.
Les règles de courtoisie.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Identifier les règles de courtoisie : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...
Les structures de textes, y compris numériques.	LIRE ÉCRIRE	Reconnaître les structures de textes : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.
Les éléments du support, y compris numérique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier les types de support utilisé, y compris numérique. Reconnaître les éléments du paratexte : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, image, hyperlien, bruitage, générique...
Les stratégies d'écoute et de lecture.	ÉCOUTER LIRE	Expliciter les stratégies d'écoute et de lecture : - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate ; - choix d'une posture et d'une modalité d'écoute ou de lecture. Distinguer les postures de lecture : - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). Distinguer les modalités de lecture : - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). Distinguer les modalités d'écoute : - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la planification : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix d'une démarche...

S1

Savoirs		Attendus
Construire un message significatif		
Les principales caractéristiques des genres non littéraires et littéraires envisagés, y compris numériques.	ÉCOUTER LIRE	Reconnaître les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires traités (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32). Dégager : - les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; - le point de vue (interne, externe) ; - la chronologie.
	ÉCRIRE PARLER	Citer les caractéristiques des genres à produire (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).
Les éléments du support.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Identifier des effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).
Le thème et le propos.	ÉCOUTER LIRE	Reconnaître le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème). Repérer thèse, arguments, exemples.
Les paramètres paraverbaux.	PARLER ÉCOUTER	Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : - débit ; - intonation ; - volume ; - articulation ; - pauses ; - accents d'insistance ; - prononciation...
Les paramètres non verbaux.	PARLER ÉCOUTER	Identifier le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication : - posture ; - gestuelle ; - regard ; - mimiques ; - déplacements.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la textualisation/mise en voix : sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure...

S1

Savoirs		Attendus
Les éléments qui assurent la cohésion textuelle*.	LIRE ÉCRIRE	Déterminer les anaphores : pronom, synonyme, répétition. Énoncer : - les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs*/liens sémantiques : comparaison, cause-conséquence, temps, hiérarchie ; - l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions ; - l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes. Citer les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titrailler, puces, police...).
	PARLER ÉCOUTER	Reconnaître des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ; - les anaphores (pronom, synonyme, répétition).
Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Reconnaître : - les termes spécifiques d'une thématique ou d'un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs. Connaître les préfixes et leur impact sur le sens du mot : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...
La syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Reconnaître : - la répétition ; - l'usage de l'élision ; - l'usage des liaisons obligatoires/interdites ; - des connexions ; - le système de temps.
Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Identifier et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.
	PARLER ÉCRIRE	Énoncer les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne). Identifier : - les unités de sens (phrases, paragraphes) ; - la phrase verbale/non verbale ; - les types et formes de phrases (en fonction des productions demandées) ; - les expansions du nom (épithète, groupe complément du nom, apposition). Connaître : - le système des modes et des temps du présent ; - les systèmes des temps du passé ; - l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (futur, impératif, infinitif).
Les phrases complexes* et les phrases multiples.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point : - par subordination ; - par coordination ou juxtaposition.

S1

Savoirs		Attendus
L'influence de la ponctuation sur l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Distinguer : - les pauses longues des pauses courtes ; - les intonations liées aux différents signes de ponctuation.
La présentation du texte écrit.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire et artistique.	ÉCOUTER LIRE	Connaitre : - des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs ; - des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.
Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques... d'un auteur.	LIRE ÉCOUTER	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, critique...) ; - mise en page ; - représentation figurative ou non figurative (choix de couleurs, floutage, cadrage, incrustation...).
Vérifier et ajuster sa production		
Les outils de révision de la production.	ÉCRIRE	Connaitre le fonctionnement des outils d'autocorrection (y compris numériques) et des ouvrages de référence. Associer ses connaissances à sa production. Associer des outils d'autocorrection à sa production.

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Analyser les paramètres de la situation de communication : énonciateur, destinataire, message, intention dominante, pour planifier* sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit.
	PARLER ÉCRIRE	Utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication.
	ÉCOUTER LIRE	En fonction du statut de l'énonciateur, émettre une hypothèse sur : - le genre ; - l'intention dominante ; - la structure ; - le contenu (thème et propos).

S1

Savoir-faire		Attendus
Appliquer les règles de courtoisie.	PARLER ÉCRIRE	Respecter : - les temps et tours de parole ; - les critères de présentation orale et écrite ; - le point de vue d'autrui ; - ...
Dégager, en fonction du support (y compris numérique), du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, sa stratégie d'écoute ou de lecture.	ÉCOUTER LIRE	Mettre en œuvre les stratégies d'écoute et de lecture : - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate ; - la posture et la modalité d'écoute ou de lecture. Distinguer les postures de lecture : - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). Choisir les modalités de lecture : - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). Choisir les modalités d'écoute : - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Réaliser une planification.	PARLER ÉCRIRE	Analyser la situation de communication. Rechercher des idées. Élaborer un plan. Gérer son temps. Choisir une démarche.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Élaborer des contenus/significations</i>		
Utiliser des informations pour construire des inférences.	ÉCOUTER LIRE	Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens d'un document. Relier les informations du texte aux éléments non verbaux du document, y compris numérique. Vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience du monde. Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation.

S1

Savoir-faire		Attendus
Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte.	ÉCOUTER LIRE	<p>Dégager :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la structure d'un texte ; - les principales étapes de la narration ; - le thème et le propos ; - la thèse, les arguments, les exemples. <p>Rechercher les informations essentielles et en garder une trace.</p> <p>Établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse.</p> <p>Repérer un champ lexical.</p> <p>Expliciter les éléments d'une comparaison.</p> <p>Reformuler une comparaison.</p> <p>Décrypter et interpréter les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).</p> <p>Repérer les verbes opérateurs et accomplir l'action.</p>
	ÉCOUTER	<p>Décrypter les aspects paraverbaux (volume, débit, pauses, intonation...) et non verbaux (posture, gestes, regard, mimiques, occupation de l'espace, distance...).</p> <p>Mettre en relation le son et l'image.</p>
Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel.	LIRE ÉCOUTER	<p>Distinguer en justifiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le vraisemblable de l'invraisemblable ; - le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) ; - l'auteur du narrateur.
Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	<p>Respecter les caractéristiques du genre à produire.</p> <p>Mettre en texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner des idées ; - organiser les idées ; - construire le texte.
Gérer l'intertextualité.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Comparer et relier des documents.</p>
<i>Dégager ou assurer la cohésion du propos</i>		
Expliquer la cohésion textuelle*.	LIRE	<p>Faire apparaître l'organisation du texte (paragraphe, titres, intertitres, organisateurs textuels, hyperliens...).</p> <p>Dégager les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique, logique).</p> <p>Expliciter les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...).</p>
Respecter les liens.	ÉCRIRE PARLER	<p>Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des liens logiques/sémantiques entre les informations ; - des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ; - les marques de ponctuation ; - des anaphores adéquates ; - le système de temps adéquat (concordance des modes et des temps).

S1

Savoir-faire		Attendus
Traiter/utiliser les unités lexicales		
Employer des unités lexicales.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser : - le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation/à la thématique et au genre ; - les termes mélioratifs/péjoratifs.
Construire le sens des mots inconnus.	ÉCOUTER LIRE	Expliciter le sens d'un mot : - dans son contexte ou en se référant à son cotexte*, à sa famille, à son étymologie, à sa forme... - en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique.
Traiter/utiliser les unités grammaticales		
Appliquer la syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Utiliser/prendre en compte une syntaxe adéquate à la prestation : - répétition ; - élision ; - liaisons obligatoires ; - connexions ; - système de temps...
Utiliser les unités grammaticales pour produire du sens.	LIRE ÉCOUTER	Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - marques nominales et verbales (terminaisons) ; - marques de types et de formes de phrases ; - indices spatiotemporels ; - liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ; - référent des principales anaphores...
	ÉCRIRE PARLER	Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbess...) ; - conjuguer correctement les verbes aux modes (indicatif et impératif) et temps adéquats.
Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple.	LIRE	Reconnaître les constituants d'une phrase* : - complexe : la proposition principale et la proposition subordonnée circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de temps. - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.
	ÉCRIRE	Relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés.
Assurer la présentation du message/mise en page du document		
Mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux.	PARLER	Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix. Adopter une posture adaptée à la prestation.
Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation.	PARLER	Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation.
Assurer la lisibilité graphique de sa production.	ÉCRIRE	Écrire lisiblement un texte (manuscrit ou numérique).
Modaliser son propos.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Utiliser les modalisateurs.

S1

Savoir-faire		Attendus
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Ajuster son écoute et sa lecture.	ÉCOUTER LIRE	Au cours de l'écoute ou de la lecture, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (apprendre à apprendre).
Se situer personnellement par rapport au document.	ÉCOUTER LIRE	<p>Selon le genre et le support, expliquer les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...) d'un auteur.</p> <p>Partager une impression, une émotion, une perception et l'étayer.</p> <p>Formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents.</p> <p>Établir des liens avec le monde.</p>
Se construire une identité de lecteur/auditeur.	ÉCOUTER LIRE	<p>Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...).</p> <p>Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).</p>
Vérifier et ajuster sa production		
(Auto) Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer.	PARLER	Ajuster sa prestation en cours de production ou en vue d'une production ultérieure.
	ÉCRIRE	<p>Évaluer et, si nécessaire, améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lisibilité graphique ; - la pertinence : <ul style="list-style-type: none"> • au genre ; • à l'intention ; • à la thématique ; • aux consignes éventuelles. - l'intelligibilité : connexions, anaphores, organisateurs textuels... - la recevabilité linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en : <ul style="list-style-type: none"> • vérifiant les accords et chaînes d'accords ; • vérifiant les homophones les plus courants ; • ayant recours à des documents de référence (papier ou numérique...).
	PARLER ÉCRIRE	<p>Vérifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la cohérence entre la production et son document-source éventuel ; - le lien entre le texte et l'image.

S1

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 1^{re} année secondaire, les compétences des visées PARLER et ÉCRIRE reposent sur la production de textes/messages correspondant aux genres recommandés. La liste ci-dessous reprend les genres à aborder impérativement avec tous les élèves. D'autres productions peuvent néanmoins être travaillées dans le contexte habituel de la vie de la classe : mettre un texte en voix ; échanger des avis avec ses condisciples et/ou le professeur (dans le cadre d'un travail en petits groupes) ; justifier oralement une réponse scolaire (par exemple des accords, des homophones...) ; adresser oralement une demande de renseignements/d'explications/d'aide/d'autorisation dans une relation asymétrique...

La maîtrise 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 PARLER-ÉCRIRE		
Produire un texte/discours à structure :	narrative	Résumer oralement un court texte narratif.
		Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou plusieurs illustration(s).
	argumentative	Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés.
	descriptive	Rédiger et présenter une consigne.
	explicative	Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (numérique ou non).

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 1^{re} année secondaire, les attendus des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes papiers ou numériques d'une longueur moyenne de 1000 à 2000 mots. Quant aux tâches d'apprentissage, elles portent également sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman de jeunesse, conte...). La maîtrise 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-LIRE	
Manifester : - sa compréhension ; - son interprétation ; - son appréciation d'un document de genres variés (selon les productions à réaliser), notamment en...	Exprimant le sens global.
	Explicitant ses modes et stratégies de lecture ou d'écoute.
	Explicitant le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs...
	Réalisant une consigne.
	Vérifiant et validant/invalidant une information.
	Confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.

Introduction

En cohérence avec les années précédentes, les différentes articulations entre le statut (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 les savoir-faire rendent visibles les éléments communs à ces différentes visées. Les compétences spécifiques à chacune des visées de production et de réception sont détaillées dans la dernière partie.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 2^e année secondaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et de savoir-faire, qui constituent des étapes dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 1^{re} année secondaire.

Les pages qui suivent présentent en priorité les savoirs et les savoir-faire qu'il s'agit d'ancrer spécifiquement en 2^e année secondaire. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 1^{re} année secondaire voire de(s) année(s) antérieure(s) 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.

S2

L'essentiel en 2^e année secondaire

Dans l'enseignement secondaire, les élèves sont davantage confrontés à la complexité du français comme langue de scolarisation, puisque les différentes disciplines sont désormais enseignées par des professeurs différents. Dans ce contexte, les nombreux savoirs et savoir-faire acquis en 1^{re} année secondaire ainsi qu'au long du cycle primaire sont mobilisés pour mettre en œuvre **de manière plus autonome et plus régulière** les compétences listées dans chacune des visées. Plutôt que d'empiler des savoirs et des savoir-faire décontextualisés, l'élève exerce sa lecture, son écriture, son écoute et sa prise de parole dans le cadre de pratiques sociales signifiantes et de véritables situations de communication. Dans les quatre visées PARLER-ÉCOUTER-LIRE-ÉCRIRE, il met en œuvre son habileté, sa confiance, sa volonté d'interagir avec le langage pour acquérir des savoirs et pour construire et communiquer du sens dans tous les aspects de la vie quotidienne.

Sur le plan linguistique, tout en continuant d'exercer les différentes notions et fonctions grammaticales qu'il a apprises au cours des années précédentes, en 2^e année secondaire, l'élève poursuit sa découverte des mécanismes de dérivation, notamment par l'observation de nouveaux préfixes, et il approfondit sa maîtrise de la phrase complexe en s'appropriant **la proposition relative** (où le pronom relatif est sujet ou complément direct) ainsi **que la proposition subordonnée complétive et circonstancielle** de comparaison, de cause et de conséquence, **de but, d'opposition** et de temps. Par ailleurs, il s'agit d'utiliser la typographie de façon pertinente, et d'être capable de corriger ses propres productions orales et écrites.

Si ces savoirs langagiers permettent de produire des écrits de plus en plus cohérents, denses et précis, leur apprentissage continue à aller de pair avec le travail des étapes de la production d'un écrit (la planification, la mise en texte, la révision) et avec le développement d'une **voix d'auteur et d'un style d'écriture personnel**. En travaillant son écriture, l'élève s'exerce à prendre position, à penser le monde qui l'entoure et à exprimer son point de vue. À cet effet, en 2^e année secondaire, il apprend à manipuler des thèses, des arguments, des exemples et des développements, ainsi qu'à dégager les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité) et à évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur.

Pour développer les différentes visées, comme en 1^{re} année secondaire, l'élève travaille **les cinq structures textuelles** (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative). Cependant, il s'agit à présent de pouvoir **caractériser** ces structures, ainsi que les éléments du support, les paramètres non verbaux et paraverbaux et les indices grammaticaux, et de pouvoir les **utiliser** en fonction de la production attendue. Quant aux caractéristiques des genres, il s'agit à présent de pouvoir les dégager au départ de différents textes.

Plus précisément, pendant les trois premières années du secondaire, on continue à travailler sur les **genres** qui ont été abordés les années précédentes. Du côté des textes narratifs, on écoute et lit non seulement des contes, des récits mythologiques et des romans, mais aussi des récits de vie et des nouvelles, on dit et écrit des contes, des nouvelles, des récits d'expérience et on pratique la lecture à haute voix et la déclamation. Du côté des textes argumentatifs, on travaille des notes critiques, des fables, des justifications de réponses, des lettres de demande ou d'invitation et des dialogues argumentatifs. On s'intéresse également à des textes descriptifs : poèmes, chansons, consignes, protocoles d'expérience scientifique et divers types de descriptions. Enfin, on apprend aussi à écouter, à lire, à dire et à écrire des dialogues : interviews, textes de théâtre, table ronde ou demande dans une relation asymétrique. Dans ces différents genres, une attention particulière est réservée aux **supports numériques**, en réception mais aussi en production.

S2

Parmi ces genres, **six sont à travailler en priorité** en 2^e année secondaire : le résumé écrit, la justification d'une réponse scolaire orale, la lettre ou le courriel de demande, le texte poétique, l'interview et la présentation orale d'un sujet d'actualité à l'aide d'un support.

Tout au long du secondaire, les élèves interagissent avec les œuvres littéraires et leurs autrices et auteurs et développent **une lecture littéraire** qui prend appui sur des textes d'envergure, dans **des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire d'hier et d'aujourd'hui**, d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines pour la jeunesse. Ce faisant, ils apprennent à combiner de manière équilibrée la compréhension* ancrée dans les droits du texte et l'interprétation* qui affirme leurs droits de lecteurs. Devenant peu à peu des lecteurs confirmés, ils mobilisent les stratégies de compréhension qu'ils ont apprises en primaire tout en développant de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. D'un côté, ils sont invités à exprimer et à partager les impressions personnelles qu'ils dégagent de leurs lectures. De l'autre, ils pratiquent une lecture distanciée* qui leur permet d'approfondir et d'apprécier le contenu des œuvres et de mieux saisir les choix techniques et stylistiques des autrices et auteurs. Ils apprennent ainsi à associer des valeurs, des sentiments à un personnage, à évaluer ou à donner leur avis tant sur les messages véhiculés que sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Ils deviennent ainsi capables de formuler un jugement argumenté et, plus largement, de développer une **pensée critique** par laquelle ils s'affirment comme des citoyens actifs et responsables.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Liens avec le numérique

Dans la visée PARLER, les prises de parole peuvent être envisagées soit en direct (élève devant la classe) soit en différé (à charge pour les élèves de s'enregistrer, de se filmer et de gérer leur production), dans le respect de la vie privée et des droits d'auteur. Dans la visée ÉCOUTER, le terme « récit » renvoie à un support audio et/ou audiovisuel et/ou un spectacle vivant. Dans la visée ÉCRIRE, toutes les productions peuvent impliquer l'utilisation du traitement de texte. Dans la visée LIRE, l'image sous toutes ses formes peut être exploitée.

S2

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Comme l'indique le schéma de progression des compétences du lecteur, en 1^{re} année secondaire, les élèves continuent à cheminer vers le **niveau de « lecteur confirmé »**. Ce niveau se caractérise par une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3^e 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. À la fin de la 2^e année secondaire, l'objectif est donc que l'élève soit capable de lire correctement 160 mots par minute.

Tout au long du cursus scolaire, le lecteur de ce niveau consolide sa maîtrise 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* (lecture analytique) et d'une lecture participative* (lecture 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 ses centres d'intérêt.

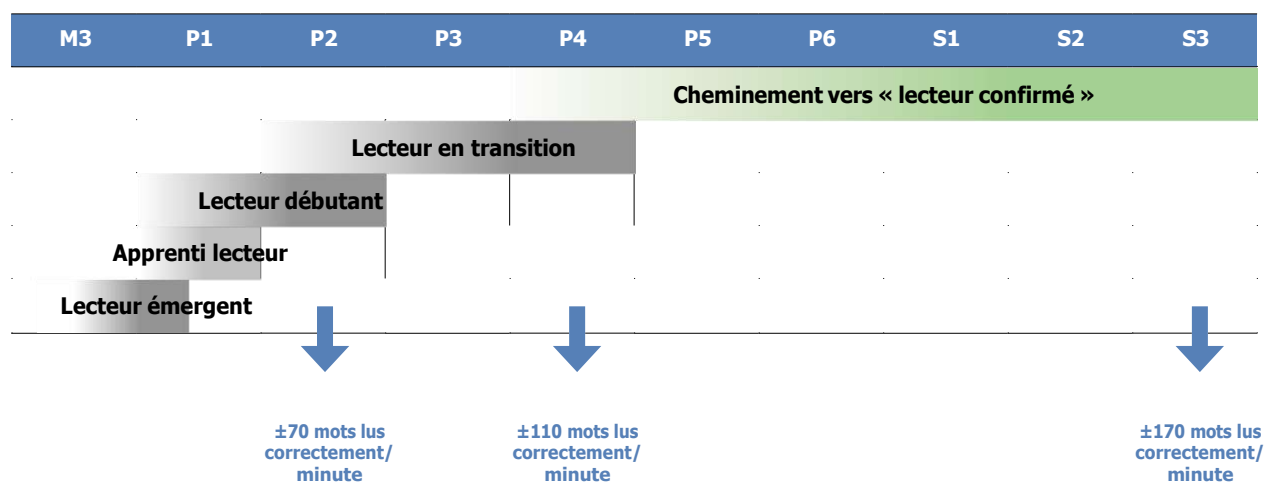


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

S2

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « scripteur confirmé »**. À ce niveau, l'élève maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 référents passent de 80 % de formes correctes en fin de 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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.

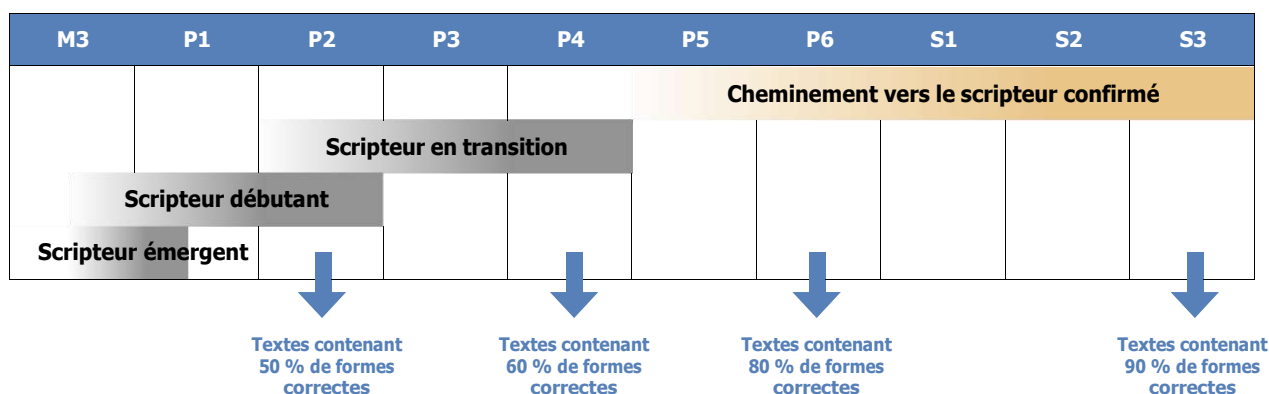


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

S2

Savoirs		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Composantes de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Caractériser : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.
Les niveaux de langue.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication.
Les règles de courtoisie.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier les règles de courtoisie : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...
Les structures de textes, y compris numériques.	LIRE ÉCRIRE	Caractériser les structures de textes : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.
Les éléments du support, y compris numérique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Caractériser les types de support utilisé, y compris numérique. Reconnaître les éléments du paratexte : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, image, hyperlien, bruitage, générique...
Les stratégies d'écoute et de lecture.	ÉCOUTER LIRE	Expliciter les stratégies d'écoute et de lecture : - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate ; - choix d'une posture et d'une modalité d'écoute ou de lecture. Distinguer les postures de lecture : - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). Distinguer les modalités de lecture : - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). Distinguer les modalités d'écoute : - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la planification : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix d'une démarche...
Intertextualité.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Définir la notion d'intertextualité.

S2

Savoirs		Attendus
Construire un message significatif		
Les principales caractéristiques des genres non littéraires et littéraires envisagés, y compris numériques.	ÉCOUTER LIRE	Dégager les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires traités (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32). Identifier les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité). Dégager : - les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; - le point de vue (interne, externe) ; - la chronologie.
	ÉCRIRE PARLER	Citer les caractéristiques des genres à produire (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32).
Les éléments du support.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Caractériser les effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).
Le thème et le propos.	ÉCOUTER LIRE	Identifier le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème). Repérer thèse, arguments, développement, exemples.
Les paramètres paraverbaux.	PARLER ÉCOUTER	Caractériser le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : - débit ; - intonation ; - volume ; - articulation ; - pauses ; - accents d'insistance ; - prononciation ; - ...
Les paramètres non verbaux.	PARLER ÉCOUTER	Caractériser le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication : - posture ; - gestuelle ; - regard ; - mimiques ; - déplacements.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la textualisation/mise en voix : sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure...

S2

Savoirs		Attendus
Les éléments qui assurent la cohésion textuelle*.	LIRE ÉCRIRE	<p>Déterminer les anaphores : pronom, synonyme, répétition.</p> <p>Énoncer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs*/liens sémantiques : manière, comparaison, cause-conséquence, but, opposition, temps, hiérarchie ; - l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions ; - l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes. <p>Différencier quelques figures de style majeures : la comparaison, l'antithèse, l'anaphore, la personnification, l'ellipse.</p> <p>Citer les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titrairie, puces, police...).</p>
	PARLER ÉCOUTER	<p>Reconnaître des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les connecteurs*/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ; - les anaphores (pronom, synonyme, répétition).
Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	<p>Reconnaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les termes spécifiques d'une thématique ou d'un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs ; - le sens propre, le sens figuré ; - des expressions idiomatiques ou figées ; - les sens multiples d'un mot (polysémie) ; - les préfixes et leur impact sur le sens du mot : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-, anti-, pro-, auto-, homo-, hétéro-...
La syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	<p>Reconnaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la répétition ; - l'usage de l'élision ; - l'usage des liaisons obligatoires/interdites ; - des connexions ; - le système de temps.

S2

Savoirs		Attendus
Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Caractériser dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.
	PARLER ÉCRIRE	Énoncer les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne). Identifier : - les unités de sens (phrases, paragraphes) ; - la phrase verbale/non verbale ; - les types et formes de phrases (en fonction des productions demandées) ; - les expansions du nom (épithète, complément du nom, apposition). Connaitre : - le système des modes et des temps du présent ; - le système des temps du passé ; - l'emploi des modes et des temps pour exprimer une opinion (subjonctif présent et passé). Expliciter les procédés de modalisation (énonciation en « je », emploi du conditionnel, ponctuation sémantique...).
Les phrases complexes et les phrases multiples.	LIRE ÉCRIRE	Connaitre les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point : - par subordination ; - par coordination ou juxtaposition.
L'influence de la ponctuation sur l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Distinguer : - les pauses longues des pauses courtes ; - les intonations liées aux différents signes de ponctuation. Connaitre le ton imposé par les signes de ponctuation, certains types typographiques (italiques, majuscules...).
La présentation du texte écrit.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire et artistique.	ÉCOUTER LIRE	Connaitre : - des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs ; - des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.
Vérifier et ajuster sa production		
Les outils de révision de la production.	ÉCRIRE	Connaitre le fonctionnement des outils d'autocorrection (y compris numériques) et des ouvrages de référence. Associer ses connaissances à sa production. Associer des outils d'autocorrection à sa production.

S2

Savoirs		Attendus
Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques... d'un auteur.	LIRE ÉCOUTER	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...).

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Analyser/utiliser les paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Analyser les paramètres de la situation de communication : énonciateur, destinataire, message, intention dominante, pour planifier* sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit.
	PARLER ÉCRIRE	Utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication.
	ÉCOUTER LIRE	En fonction du statut de l'énonciateur, vérifier des hypothèses sur : - le genre ; - le contenu (thème et propos). Dégager : - l'intention dominante ; - certaines structures de documents.
Appliquer les règles de courtoisie.	PARLER ÉCRIRE	Respecter : - les temps et tours de parole ; - les critères de présentation orale et écrite ; - le point de vue d'autrui ; - ...

S2

Savoir-faire		Attendus
Dégager, en fonction du support (y compris numérique), du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, sa stratégie d'écoute ou de lecture.	ÉCOUTER LIRE	<p>Mettre en œuvre les stratégies d'écoute et de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate. <p>Choisir la posture et la modalité d'écoute ou de lecture.</p> <p>Distinguer les postures de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). <p>Choisir les modalités de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). <p>Choisir les modalités d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Réaliser une planification.	PARLER ÉCRIRE	<p>Analyser la situation de communication.</p> <p>Rechercher des idées.</p> <p>Élaborer un plan.</p> <p>Gérer le temps.</p> <p>Choisir une démarche.</p>
Construire un message significatif/du sens		
<i>Élaborer des contenus/significations</i>		
Utiliser des informations pour construire des inférences.	ÉCOUTER LIRE	<p>Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens d'un document.</p> <p>Relier les informations du texte aux éléments non verbaux du document, y compris numérique.</p> <p>Vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience du monde.</p> <p>Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation.</p>

S2

Savoir-faire		Attendus
Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte.	ÉCOUTER LIRE	<p>Dégager la structure d'un texte.</p> <p>Dégager les principales étapes de la narration.</p> <p>Rechercher les informations essentielles et en garder une trace.</p> <p>Dégager :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le thème et le propos ; - la thèse, les arguments, les exemples et le développement. <p>Établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse.</p> <p>Repérer un champ lexical*.</p> <p>Dégager les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité).</p> <p>Expliciter les éléments d'une comparaison.</p> <p>Reformuler une comparaison.</p> <p>Évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur.</p> <p>Décrypter et interpréter les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).</p> <p>Repérer les verbes opérateurs et accomplir l'action.</p>
	ÉCOUTER	<p>Décrypter les aspects paraverbaux (volume, débit, pauses, intonation...) et non verbaux (posture, gestes, regard, mimiques, occupation de l'espace, distance...).</p> <p>Mettre en relation le son et l'image.</p>
Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel.	LIRE ÉCOUTER	<p>Distinguer en justifiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le vraisemblable de l'invraisemblable ; - le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) ; - l'auteur du narrateur.
Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	<p>Utiliser des structures et/ou schémas (argumentatif, descriptif, narratif, explicatif) en fonction de la production attendue.</p> <p>Respecter les caractéristiques du genre à produire.</p> <p>Mettre en texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner des idées ; - organiser les idées ; - construire le texte.
Gérer l'intertextualité.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	<p>Comparer et relier des documents.</p>

S2

Savoir-faire		Attendus
<i>Dégager et assurer la cohésion du propos</i>		
Expliquer la cohésion et la structure du texte.	LIRE	<p>Dégager l'organisation du texte (paragraphe, titres, intertitres, organisateurs textuels, hyperliens...).</p> <p>Dégager les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique, logique).</p> <p>Expliciter les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...).</p>
Respecter les liens.	ÉCRIRE PARLER	<p>Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des liens logiques/sémantiques entre les informations ; - des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ; - des marques de ponctuation ; - des anaphores adéquates ; - le système de temps adéquat (concordance des modes et des temps).
<i>Traiter/utiliser les unités lexicales</i>		
Employer des unités lexicales.	PARLER ÉCRIRE	<p>Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation/thématique et au genre ; - les termes mélioratifs/péjoratifs.
Construire le sens des mots inconnus.	ÉCOUTER LIRE	<p>Expliciter le sens d'un mot dans son contexte ou en se référant à son contexte*, à sa famille, à son étymologie, à sa forme...</p> <p>Vérifier le sens d'un mot en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique.</p>
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Appliquer la syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	<p>Utiliser/prendre en compte une syntaxe adéquate à la prestation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répétition ; - élision ; - liaisons obligatoires ; - connexions ; - système de temps...
Utiliser les unités grammaticales pour produire du sens.	LIRE ÉCOUTER	<p>Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - marques nominales et verbales (terminaisons) ; - marques de types et de formes de phrases ; - indices spatiotemporels et modaux ; - les expansions du nom. <p>Expliciter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ; - le référent des principales anaphores. <p>Repérer les marques d'enchaînement question/réponse.</p>

S2

Savoir-faire		Attendus
	ÉCRIRE PARLER	Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbes...). Conjuguer correctement les verbes aux modes (indicatif, impératif et subjonctif) et temps adéquats.
Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple.	LIRE	Reconnaître les constituants d'une phrase* : - complexe : • la proposition principale et les propositions subordonnées complétive et circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de but, d'opposition, de temps ; • la proposition subordonnée relative (pronom sujet et complément direct). - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.
	ÉCRIRE	Relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés.
Assurer la présentation du message/mise en page du document		
Mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux.	PARLER	Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix. Adopter une posture adaptée à la prestation.
Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation.	PARLER	Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation.
Assurer la lisibilité graphique de sa production.	ÉCRIRE	Écrire lisiblement un texte (manuscrit ou numérique).
Modaliser son propos.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Utiliser les modalisateurs.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Ajuster son écoute et sa lecture.	ÉCOUTER LIRE	Au cours de l'écoute ou de la lecture, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (apprendre à apprendre).
Se situer personnellement par rapport au document.	ÉCOUTER LIRE	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.
Se construire une identité de lecteur/auditeur.	ÉCOUTER LIRE	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).

S2

Savoir-faire		Attendus
Vérifier et ajuster sa production		
(Auto) Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer.	PARLER	Ajuster sa prestation en cours de production ou en vue d'une production ultérieure.
	ÉCRIRE	<p>Comparer la production avec le schéma planifié.</p> <p>Évaluer et, si nécessaire, améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lisibilité graphique ; - la pertinence : <ul style="list-style-type: none"> • au genre ; • à l'intention ; • à la thématique ; • aux consignes éventuelles. - l'intelligibilité : connexions, anaphores, organisateurs textuels... - la recevabilité linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en : <ul style="list-style-type: none"> • vérifiant les accords et chaînes d'accords ; • vérifiant les homophones les plus courants ; • ayant recours à des documents de référence (papier ou numérique).
	PARLER ÉCRIRE	<p>Vérifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la cohérence entre la production et son document source éventuel ; - le lien entre le texte et l'image.



S2

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 2^e année secondaire, les compétences des visées PARLER et ÉCRIRE reposent sur la production de textes/messages correspondant aux genres recommandés. La liste ci-dessous reprend les genres à aborder impérativement avec tous les élèves. D'autres productions peuvent néanmoins être travaillées dans le contexte habituel de la vie de la classe : mettre un texte en voix ; échanger des avis avec ses condisciples et/ou le professeur (dans le cadre d'un travail en petits groupes) ; élaborer et présenter une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire (un protocole d'expérience scientifique, un tutoriel, une démarche, etc.)...

La maîtrise 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 PARLER-ÉCRIRE		
Produire un texte/discours à structure :	narrative	Résumer par écrit un court texte narratif.
	argumentative	Justifier une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...) oralement ou par écrit.
		Rédiger une lettre ou un courriel de demande.
	descriptive	Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes (formes brèves, courts poèmes...).
	dialoguée	Mener une interview.
	explicative	Présenter, seul ou en groupe, un sujet d'actualité accompagné d'un support (numérique ou non).
		Élaborer et présenter une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire (un protocole d'expérience scientifique, un tutoriel, une démarche...).

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 2^e année secondaire, l'évaluation des visées ÉCOUTER et LIRE repose sur des messages ou des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 2000 à 3000 mots. Quant aux tâches d'apprentissage, elles portent également sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman de jeunesse, conte...). La maîtrise 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-LIRE	
Manifester : - sa compréhension ; - son interprétation ; - son appréciation ; d'un document de genres variés (selon les productions à réaliser), notamment en...	Exprimant le sens global.
	Explicitant ses modes et stratégies de lecture ou d'écoute.
	Explicitant le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs...
	Mettant en œuvre une procédure, une démarche.
	Vérifiant et validant/invalidant une information.
	Confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.

Introduction

En cohérence avec les attendus des années précédentes, les différentes articulations entre le statut (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 les savoir-faire rendent visibles les éléments communs à ces différentes visées. Les compétences spécifiques à chacune des visées de production et de réception sont détaillées dans la dernière partie.

		STATUTS	
		DESTINATAIRE	ÉNONCIATEUR
CODE	ORAL	ÉCOUTER	PARLER
	ÉCRIT	LIRE	ÉCRIRE

Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entraînés 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 maîtriser en fin de 3^e année secondaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et de savoir-faire, qui constituent des étapes dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 3^e année secondaire.

Les pages qui suivent présentent en priorité les savoirs et les savoir-faire qu'il s'agit d'ancrer spécifiquement en 3^e année secondaire. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 2^e année secondaire voire de(s) année(s) antérieure(s) 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.

S3

L'essentiel en 3^e année secondaire

Dans l'enseignement secondaire, les élèves sont davantage confrontés à la complexité du français comme langue de scolarisation, puisque les différentes disciplines sont désormais enseignées par des professeurs différents. Dans ce contexte, les nombreux savoirs et savoir-faire acquis pendant les années antérieures sont mobilisés pour mettre en œuvre **de manière plus autonome et plus régulière** les compétences listées dans chacune des visées. Plutôt que d'empiler des savoirs et des savoir-faire décontextualisés, l'élève exerce sa lecture, son écriture, son écoute et sa prise de parole dans le cadre de pratiques sociales signifiantes et de véritables situations de communication. Dans les quatre visées PARLER-ÉCOUTER-LIRE-ÉCRIRE, il met en œuvre son habileté, sa confiance, sa volonté d'interagir avec le langage pour acquérir des savoirs et pour construire et communiquer du sens dans tous les aspects de la vie quotidienne.

Sur le plan linguistique, tout en continuant d'exercer les différentes notions et fonctions grammaticales qu'il a apprises au cours des années précédentes, en 3^e année secondaire, l'élève apprend à identifier les moyens grammaticaux de concision ainsi que les énoncés de faits et les énoncés d'opinion. Il s'approprie de nouveaux préfixes, ainsi que la conjugaison à tous les modes et tous les temps, et il approfondit sa maîtrise des phrases complexes en manipulant **toutes les propositions relatives**. Il distingue les compléments circonstanciels* du verbe et de la phrase et parmi ceux-ci, les propositions circonstancielles de comparaison, de cause et de conséquence, de but, d'opposition, de temps, mais aussi de concession, de condition et d'hypothèse.

Si ces savoirs langagiers permettent de produire des écrits de plus en plus cohérents, denses et précis, leur apprentissage continue à aller de pair avec le travail des étapes de la production d'un écrit (la planification, la mise en texte, la révision) et avec le développement d'une **voix d'auteur et d'un style d'écriture personnel**. En travaillant son écriture, l'élève s'exerce à prendre position, à penser le monde qui l'entoure et à exprimer son point de vue. À cet effet, en 3^e année secondaire, il maîtrise les différents niveaux de langue et est capable de distinguer le thème (ce dont on parle) du propos (ce qu'on dit du thème).

Autres nouveautés en 3^e année secondaire : à l'oral, l'élève est appelé à **explicitier les effets** produits par les paramètres de la voix et du corps, et en travaillant le genre théâtral, il apprend à **se déplacer**, à occuper l'espace selon une mise en scène déterminée à l'avance.

Pour développer les différentes visées, comme en 1^{re} et 2^e année secondaire, l'élève **travaille les cinq structures textuelles** (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative). Cependant, il s'agit à présent de pouvoir **distinguer** ces structures.

S3

Plus précisément, pendant les trois premières années du secondaire, on continue à travailler sur les **genres** qui ont été abordés les années précédentes. Du côté des textes narratifs, on écoute et lit non seulement des contes, des récits mythologiques et des romans, mais aussi des récits de vie et des nouvelles, on dit et écrit des contes, des nouvelles, des récits d'expérience et on pratique la lecture à haute voix et la déclamation. Du côté des textes argumentatifs, on travaille des notes critiques, des fables, des justifications de réponses, des lettres de demande ou d'invitation et des dialogues argumentatifs. On s'intéresse également à des textes descriptifs : poèmes, chansons, consignes, protocoles d'expérience scientifique et divers types de descriptions. Enfin, on apprend aussi à écouter, à lire, à dire et à écrire des dialogues : interviews, textes de théâtre, table ronde ou demande dans une relation asymétrique. Dans ces différents genres, une attention particulière est réservée aux **supports numériques**, en réception mais aussi en production.

Parmi ces genres, **sept sont à travailler en priorité** en 3^e année secondaire : le récit d'une rencontre avec une œuvre (culturelle ou non), la réécriture ou l'amplification d'un récit de fiction (via l'insertion d'une description par exemple), la justification écrite d'une réponse scolaire, la prise de position et l'étayage d'une opinion, la mise en voix au théâtre, la réduction d'un texte informatif et l'explicitation d'une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire.

Tout au long du secondaire, les élèves interagissent avec les œuvres littéraires et leurs autrices et auteurs et développent **une lecture littéraire** qui prend appui sur des textes d'envergure, dans **des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire d'hier et d'aujourd'hui**, d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines pour la jeunesse. Ce faisant, ils apprennent à combiner de manière équilibrée la compréhension* ancrée dans les droits du texte et l'interprétation* qui affirme leurs droits de lecteurs. Devenant peu à peu des lecteurs confirmés, ils mobilisent les stratégies de compréhension qu'ils ont apprises au primaire tout en développant de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. D'un côté, ils sont invités à exprimer et à partager les impressions personnelles qu'ils dégagent de leurs lectures. De l'autre, ils pratiquent une lecture distanciée* qui leur permet d'approfondir et d'apprécier le contenu des œuvres et de mieux saisir les choix techniques et stylistiques des autrices et auteurs. Ils apprennent ainsi à associer des valeurs, des sentiments à un personnage, à évaluer ou à donner leur avis tant sur les messages véhiculés que sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Ils deviennent ainsi capables de formuler un jugement argumenté et plus largement de développer une **pensée critique** par laquelle ils s'affirment comme des citoyens actifs et responsables.

Les enseignants sont invités à consulter des répertoires de littérature matrimoniale et patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Liens avec le numérique

Dans la visée PARLER, les prises de parole peuvent être envisagées soit en direct (élève devant la classe) soit en différé (à charge pour les élèves de s'enregistrer, de se filmer et de gérer leur production), dans le respect de la vie privée et des droits d'auteur. Dans la visée ÉCOUTER, le terme « récit » renvoie à un support audio et/ou audiovisuel et/ou un spectacle vivant. Dans la visée ÉCRIRE, toutes les productions peuvent impliquer l'utilisation du traitement de texte. Dans la visée LIRE, l'image sous toutes ses formes peut être exploitée.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Comme l'indique le schéma de progression des compétences du lecteur, en 3^e année secondaire, les élèves continuent à cheminer vers le **niveau de « lecteur confirmé »**. Ce niveau se caractérise par une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3^e 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 maîtrise 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* (lecture analytique) et d'une lecture participative* (lecture 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 ses centres d'intérêt.

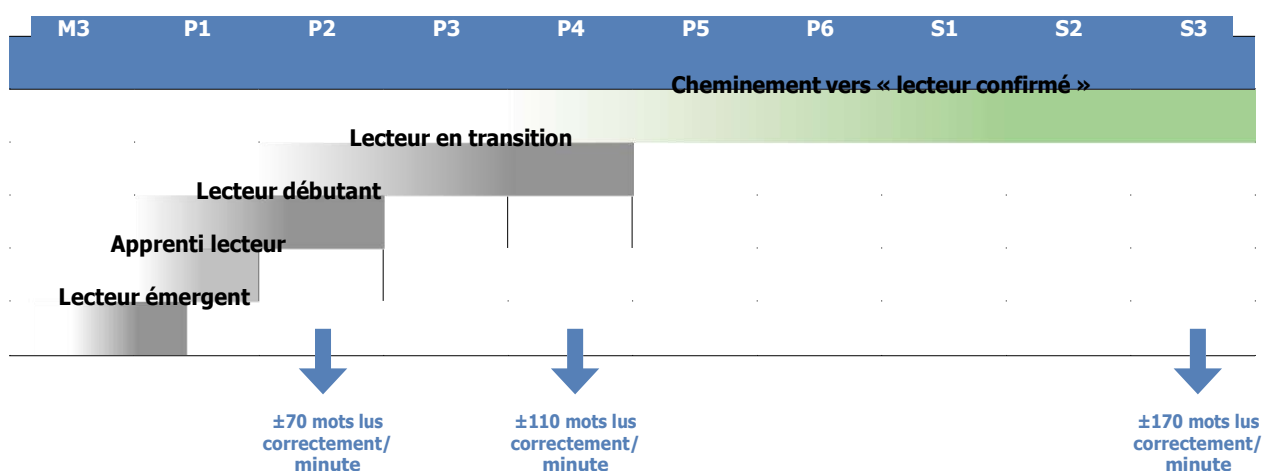


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

S3

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

Entre la 5^e année primaire et la 3^e année secondaire, **les élèves cheminent dans le niveau de « scripteur confirmé »**. À ce niveau, l'élève maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe 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 référents passent de 80 % de formes correctes en fin de 6^e année primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise 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.

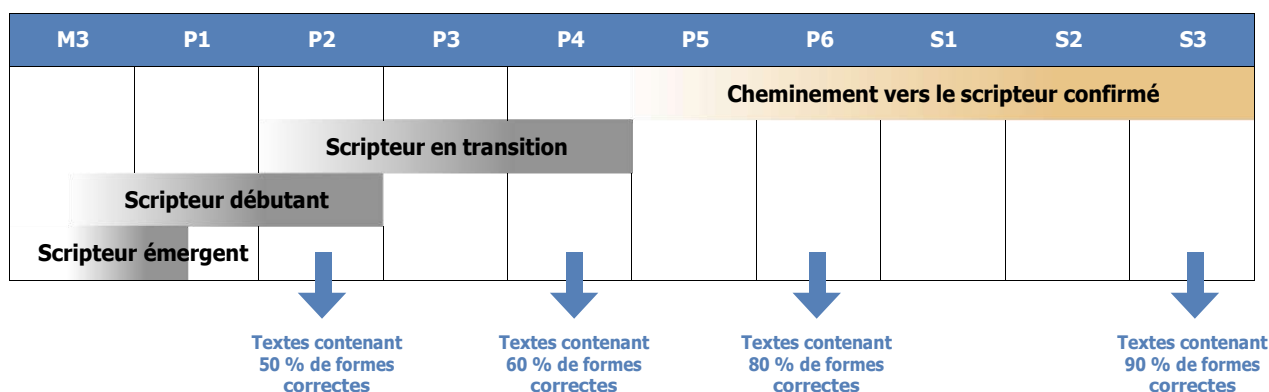


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

S3

Savoirs		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Composantes de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Distinguer : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - la relation énonciateur-destinataire ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.
Les niveaux de langue.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Connaitre le niveau de langue adapté à la situation de communication.
Les règles de courtoisie.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Expliciter les règles de courtoisie : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...
Les structures de textes, y compris numériques.	LIRE ÉCRIRE	Distinguer les structures de textes : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.
Les éléments du support, y compris numérique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Caractériser les types de support utilisé, y compris numérique. Reconnaitre les éléments du paratexte : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, image, hyperlien, bruitage, générique...
Les stratégies d'écoute et de lecture.	ÉCOUTER LIRE	Expliciter les stratégies d'écoute et de lecture : - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate ; - choix d'une posture et d'une modalité d'écoute ou de lecture. Distinguer les postures de lecture : - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). Distinguer les modalités de lecture : - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). Distinguer les modalités d'écoute : - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la planification : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix d'une démarche...

Savoirs	Attendus	
Construire un message significatif		
Les principales caractéristiques des genres non littéraires et littéraires envisagés, y compris numériques. Quelques notions de narratologie.	ÉCOUTER LIRE	Dégager : - les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires traités (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32) ; - les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; - le point de vue (interne, externe) ; - la chronologie : la rétrospection, anticipation, ellipse...
	ÉCRIRE PARLER	Citer les caractéristiques des genres à produire. (voir <i>Tableau des genres proposés</i> en page 32)
Les éléments du support.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Expliciter les effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).
Le thème et le propos.	ÉCOUTER LIRE	Définir ce qui distingue le thème (ce dont on parle) du propos (ce qu'on dit du thème). Repérer thèse, arguments, développement, exemples.
Les paramètres paraverbaux.	PARLER ÉCOUTER	Expliciter les effets produits par les paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : - débit ; - intonation ; - volume ; - articulation ; - pauses ; - accents d'insistance ; - prononciation ; - ...
Les paramètres non verbaux.	PARLER ÉCOUTER	Expliciter les effets produits par les paramètres du corps : - posture ; - gestuelle ; - regard ; - mimiques ; - déplacements/occupation de l'espace.
Les stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). Expliciter la textualisation/mise en voix : sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure...
Les éléments qui assurent la cohésion textuelle*.	LIRE ÉCRIRE	Déterminer les anaphores : pronom, synonyme, répétition. Distinguer : - les relations sémantiques et marqueurs de temps, de manière, de but, de comparaison (similitude-différence-opposition) de condition, de cause et de conséquence, concession, hypothèse ; - l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions ; - l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes. Différencier quelques figures de style majeures : la comparaison, l'antithèse, l'ellipse, l'anaphore, la métaphore, la personnification. Citer les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titraillle, puces, police...).

S3

Savoirs		Attendus
Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée.	PARLER ÉCRIRE ÉCOUTER LIRE	Reconnaître : - les termes spécifiques d'une thématique ou d'un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs ; - le sens propre, le sens figuré ; - des expressions idiomatiques ou figées ; - les sens multiples d'un mot (polysémie) ; - les préfixes et leur impact sur le sens du mot ; - les moyens lexicaux de concision.
La syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Reconnaître : - la répétition ; - l'usage de l'élision ; - l'usage des liaisons obligatoires/interdites ; - des connexions ; - le système de temps.
Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Caractériser dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques d'enchaînement question/réponse ; - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.
	PARLER ÉCRIRE	Identifier : - les moyens grammaticaux de concision ; - les énoncés de faits et les énoncés d'opinion. Expliciter les procédés de modalisation. Énoncer les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne). Identifier : - les unités de sens (phrases, paragraphes) ; - la phrase verbale/non verbale ; - les types et formes de phrases (en fonction des productions demandées) ; - les expansions du nom (épithète, complément du nom, apposition). Connaître : - le système des modes et des temps du présent ; - les systèmes des temps du passé ; - l'emploi des modes et des temps pour exprimer une opinion (subjonctif présent et passé). Expliciter les procédés de modalisation (énonciation en « je », emploi du conditionnel, ponctuation sémantique...).
Les phrases complexes et les phrases multiples.	LIRE ÉCRIRE	Connaître les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point : - par subordination ; - par coordination ou juxtaposition.
L'influence de la ponctuation sur l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Distinguer : - les pauses longues des pauses courtes ; - les intonations liées aux différents signes de ponctuation. Connaître le ton imposé par les signes de ponctuation, certains types typographiques (italiques, majuscules...).
La présentation du texte écrit.	LIRE ÉCRIRE	Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire.

S3

Savoirs		Attendus
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Culture littéraire et artistique.	ÉCOUTER LIRE	Connaître : - des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs ; - des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.
<i>Vérifier et ajuster sa production</i>		
Les outils de révision de la production.	ÉCRIRE	Connaître le fonctionnement des outils d'autocorrection (y compris numériques) et des ouvrages de référence. Associer ses connaissances à sa production. Associer des outils d'autocorrection à sa production.
Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques... d'un auteur.	LIRE ÉCOUTER	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...).

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Analyser/appliquer des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Analyser/gérer adéquatement les paramètres de la situation de communication : énonciateur, destinataire, message, intention dominante, pour planifier* sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit.
	PARLER ÉCRIRE	Utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication.
	ÉCOUTER LIRE	En fonction du statut de l'énonciateur, justifier des hypothèses sur : - le genre ; - le contenu (thème et propos). Justifier l'intention dominante. Dégager certaines structures de documents.
Appliquer les règles de courtoisie.	PARLER ÉCRIRE	Respecter : - les temps et tours de parole ; - les critères de présentation orale et écrite ; - le point de vue d'autrui ; - ...

S3

Savoir-faire		Attendus
Dégager, en fonction du support (y compris numérique), du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, sa stratégie d'écoute ou de lecture.	ÉCOUTER LIRE	<p>Mettre en œuvre les stratégies d'écoute et de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attitude de concentration ; - attitude corporelle adéquate. <p>Choisir la posture et la modalité d'écoute ou de lecture.</p> <p>Distinguer les postures de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; - participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). <p>Choisir les modalités de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). <p>Choisir les modalités d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retour en arrière ; - avec ou sans traces.
Réaliser une planification.	PARLER ÉCRIRE	<p>Analyser la situation de communication.</p> <p>Rechercher des idées.</p> <p>Élaborer un plan.</p> <p>Gérer le temps.</p> <p>Choisir une démarche.</p>
Construire un message significatif/du sens		
<i>Élaborer des contenus/significations</i>		
Utiliser des informations pour construire des inférences.	ÉCOUTER LIRE	<p>Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens d'un document.</p> <p>Relier les informations du texte aux éléments non verbaux du document, y compris numérique.</p> <p>Vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience du monde.</p> <p>Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation.</p>

S3

Savoir-faire		Attendus
Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte.	ÉCOUTER LIRE	<p>Dégager :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la structure d'un texte ; - les principales étapes de la narration ; - le thème et le propos ; - la thèse, les arguments, les exemples et le développement. <p>Rechercher les informations essentielles et en garder une trace.</p> <p>Établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse.</p> <p>Repérer un champ lexical.</p> <p>Dégager les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité).</p> <p>Expliciter les éléments d'une comparaison.</p> <p>Reformuler une comparaison.</p> <p>Évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur.</p> <p>Décrypter et interpréter les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).</p> <p>Repérer les verbes opérateurs et accomplir l'action.</p>
	ÉCOUTER	<p>Décrypter les aspects paraverbaux (volume, débit, pauses, intonation...) et non verbaux (posture, gestes, regard, mimiques, occupation de l'espace, distance...).</p> <p>Mettre en relation le son et l'image.</p>
Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel.	LIRE ÉCOUTER	<p>Distinguer en justifiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le vraisemblable de l'invraisemblable ; - le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) ; - l'auteur du narrateur.
Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole.	PARLER ÉCRIRE	<p>Utiliser des structures et/ou schémas (argumentatif, descriptif, narratif, explicatif) en fonction de la production attendue.</p> <p>Respecter les caractéristiques du genre à produire.</p> <p>Mettre en texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner des idées ; - organiser les idées ; - construire le texte.
Gérer l'intertextualité.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Comparer et relier des documents.

Savoir-faire		Attendus
<i>Dégager ou assurer la cohésion du propos</i>		
Expliquer la cohésion et la structure du texte.	LIRE	Dégager l'organisation du texte (paragraphe, titres, intertitres, organisateurs textuels, hyperliens...). Dégager les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique, logique). Expliciter les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...).
Respecter les liens.	ÉCRIRE PARLER	Utiliser : - des liens logiques/sémantiques entre les informations ; - des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ; - des marques de ponctuation ; - des anaphores adéquates ; - le système de temps adéquat (concordance des modes et des temps).
<i>Traiter/utiliser les unités lexicales</i>		
Employer des unités lexicales.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser : - le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation/thématique et au genre ; - les termes mélioratifs/péjoratifs.
Construire le sens des mots inconnus.	ÉCOUTER LIRE	Expliciter le sens d'un mot dans son contexte ou en se référant à son contexte*, à sa famille, à son étymologie, à sa forme... Vérifier le sens d'un mot en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique.
<i>Traiter/utiliser les unités grammaticales</i>		
Appliquer la syntaxe de l'oral.	PARLER ÉCOUTER	Utiliser/prendre en compte une syntaxe adéquate à la prestation : - répétition ; - élision ; - liaisons obligatoires ; - connexions ; - système de temps...
Utiliser les unités grammaticales pour produire du sens.	LIRE ÉCOUTER	Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - marques nominales et verbales (terminaisons) ; - marques de types et de formes de phrases ; - indices spatiotemporels ; - les expansions du nom. Expliciter : - les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ; - le référent des principales anaphores. Repérer les marques d'enchaînement question/réponse.
	ÉCRIRE PARLER	Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbes...). Conjuguer correctement les verbes aux modes et temps adéquats.

S3

Savoir-faire		Attendus
Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple.	LIRE	Justifier les apports sémantiques des constituants d'une phrase* : - complexe : • la proposition principale et les propositions subordonnées complétive et circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de but, d'opposition, de temps, de concession, de condition, d'hypothèse ; • la proposition subordonnée relative. - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.
	ÉCRIRE	Relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés.
Assurer la présentation du message/mise en page du document		
Mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux.	PARLER	Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix. Adopter une posture adaptée à la prestation. Se déplacer, occuper l'espace selon une mise en scène déterminée à l'avance. Respecter les intonations déterminées par le texte.
Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation.	PARLER	Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation.
Assurer la lisibilité graphique de sa production.	ÉCRIRE	Écrire lisiblement un texte (manuscrit ou numérique). Choisir adéquatement les couleurs, la typographie, la composition...
Modaliser son propos.		Utiliser les modalisateurs.
Apprécier, agir/réagir, réviser		
Ajuster son écoute et sa lecture.	ÉCOUTER LIRE	Au cours de l'écoute ou de la lecture, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (apprendre à apprendre).
Se situer personnellement par rapport au document.	ÉCOUTER LIRE	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.
Se construire une identité de lecteur/auditeur.	ÉCOUTER LIRE	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).

S3

Savoir-faire		Attendus
Vérifier et ajuster sa production		
(Auto) Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer.	PARLER	Ajuster sa prestation en cours de production ou en vue d'une production ultérieure.
	ÉCRIRE	<p>Comparer la production avec le schéma planifié.</p> <p>Évaluer et, si nécessaire, améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lisibilité graphique ; - la pertinence : <ul style="list-style-type: none"> • au genre ; • à l'intention ; • à la thématique ; • aux consignes éventuelles. - l'intelligibilité : connexions, anaphores, organisateurs textuels... - la recevabilité linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en : <ul style="list-style-type: none"> • vérifiant les accords et chaînes d'accords ; • vérifiant les homophones les plus courants ; • ayant recours à des documents de référence (papier ou numérique...).
	PARLER ÉCRIRE	<p>Vérifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la cohérence entre la production et son document-source éventuel ; - le lien entre le texte et l'image.

S3

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 3^e année secondaire, les compétences des visées PARLER et ÉCRIRE reposent sur la production de textes/messages correspondant aux genres recommandés. La liste ci-dessous reprend les genres à aborder impérativement avec tous les élèves. La maîtrise 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 PARLER-ÉCRIRE		
Produire un texte/discours à structure :	narrative et descriptive	Relater oralement ou par écrit une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire ou non), en insérant une description.
	argumentative	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.
	dialoguée	Mettre en voix et espace un texte théâtral.
	explicative	Réduire un texte informatif (en lien avec le cours de français ou une autre discipline).

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 3^e année secondaire, les attendus des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 3000 mots. Quant aux tâches d'apprentissage, elles portent également sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman de jeunesse, conte...). La maîtrise 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-LIRE	
Manifester : - sa compréhension ; - son interprétation ; - son appréciation ; d'un document de genres variés (selon les productions à réaliser), notamment en...	Exprimant le sens global.
	Explicitant ses modes et stratégies de lecture ou d'écoute.
	Explicitant le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs...
	Mettant en œuvre une procédure, une démarche.
	Vérifiant et validant/invalidant une information.
	Confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

Se connaître
et s'ouvrir
aux autres

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

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets et être capable d'en développer de nouveaux.	<p>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...).</p> <p>(SF, P1 à S3)</p> <p>Se situer personnellement par rapport au document :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>(SF, S1 à S3)</p>
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.	<p>Se construire une culture littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître des œuvres du patrimoine et du patrimoine littéraire rencontrées à l'école ; - connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école. <p>(S, P1 à S3)</p>
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement. Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble, lors des interactions avec les autres.	<p>Prendre la parole dans un groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en osant s'exprimer ; - en intervenant au moment approprié ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en dégagant des liens entre les propos échangés et en regroupant ce qui a été dit ; - en respectant les règles de courtoisie. <p>(C, P1 à P6)</p>
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier.	<p>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...).</p> <p>(C, S3)</p>

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.	<p>Réviser sa production écrite Relire sa production et vérifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Définir des pistes de révision. Ajuster sa production en fonction des pistes de révision. (SF, P1 à S3)</p> <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>(SF, P1 à S3)</p>
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.	<p>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)</p> <p>Réfléchir à sa pratique de lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre ; - autoévaluer sa maîtrise 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. <p>(SF, P4 à P6)</p>

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 : <ul style="list-style-type: none"> - 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 : <ul style="list-style-type: none"> - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables. (SF, P3 à S3)
	Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur : <ul style="list-style-type: none"> - 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 : <ul style="list-style-type: none"> - 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.	<p>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)</p> <p>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) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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'orthographe 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. <p>(C, P1 à P6)</p> <p>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 goût 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)</p>
Oser entreprendre, prendre des initiatives, être capable de planifier et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.	<p>Construire sa prise de parole spontanée ou préparée Évoquer ce que l'on connaît 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)</p>

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

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.	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...
Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.	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.
Découvrir les différentes options et filières de formations ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.	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...
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.	<i>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.</i>

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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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 multiplie 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, goûts, 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 goût motivé, base de tout choix.
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Le référentiel favorise également le contact avec la littérature matrimoniale et 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.
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	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 maîtrise 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 maîtrise 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 surcroît de compréhension, en croisant les regards issus de plusieurs disciplines sur un même objet. Enfin, un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages.

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁹. 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 accroître leur sens.

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

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

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

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)	EPC ²¹
	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)	
			P3
FRANÇAIS	Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume ; - pauses. (S) Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements. (S)	Imaginer une mise en voix et une mise en espace en lien avec les savoirs abordés durant l'année. (C)	ECA
	Prendre la parole dans un groupe en : - osant s'exprimer ; - intervenant au moment approprié ; - questionnant ses interlocuteurs ; - répondant à des questions ; - en respectant les règles de courtoisie.	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles pour prendre la mesure de la diversité. (C)	
			P4
FRANÇAIS	Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer. (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques : expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel et comparer les messages découverts. (S)	ECA
	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre. (S) S'interroger sur l'intention de l'auteur. (SF) Manifester sa compréhension d'un document en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir l'intention de l'auteur. (C)	Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document : informer, distraire (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement). (SF)	FHGES ²²

20 ECA : Éducation culturelle et artistique.

21 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

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

P5

FRANÇAIS	Repérer les organisateurs textuels pour construire du sens. (SF) Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence. (SF)	Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (ex. : chronologie, flash-back, ellipse temporelle...).	ECA
	Adapter le volume, le débit de sa voix à son public. S'exprimer de manière fluide et avec intonation. Articuler, respecter les liaisons, les pauses et la syntaxe. (SF)	Identifier différentes techniques vocales et de diction (accent tonique, articulation, intonation, prononciation). (S)	
	Connaître la fonction d'un hyperlien. (S)	Utiliser adéquatement et en contexte les termes dont lien hypertexte, onglet, URL. (S)	FMTTN ²³
	Recourir à des sources documentaires pertinentes. (SF)	Choisir l'outil d'information adéquat en fonction de la recherche menée. (SF)	FHGES
	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre. (S) S'interroger sur l'intention de l'auteur. (SF) Manifester sa compréhension d'un document en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir l'intention de l'auteur. (C)	Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document : informer, distraire, persuader (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement). (SF)	
	Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un écrit (papier ou numérique fourni par l'enseignant). (SF)	Relever des informations explicites dans une trace du passé ou un document reconstitué en lien avec un repère temporel. (SF)	

P6

FRANÇAIS	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). (SF)	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation. (SF)	ECA
	Connaître les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre. (S) S'interroger sur l'intention de l'auteur. (SF) Manifester sa compréhension d'un document en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir l'intention de l'auteur. (C)	Saisir l'intention de l'auteur d'un document. (SF)	FHGES
	Distinguer : - le vraisemblable de l'invraisemblable ; - le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel). (SF)	Distinguer le récit historique du récit légendaire. (SF)	

23 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

FRANÇAIS	Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : - débit ; - intonation ; - volume ; - articulation ; - pauses ; - accents d'insistance ; - prononciation... (S)	Analyser la scansion dans un texte poétique. (S)	ECA
	Identifier le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication : - posture ; - gestuelle ; - regard ; - mimiques ; - déplacements. (S)	Analyser la chorégraphie (ex. : le détournement des gestes du quotidien, la symbolique du geste...). (S)	
	Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix.	Exercer la scansion. (SF)	
	Adopter une posture adaptée à la prestation. (SF) Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation. (SF)		
	Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix. (SF)	Appliquer des techniques d'interprétation (respiration, dynamique, phrasé, articulation) dans des productions vocales. (SF)	
	Adopter une posture adaptée à la prestation. Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation. (SF)		
	Énoncer les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques : cause-conséquence, temps, hiérarchie. (S)	Énoncer un lien (cause/conséquence) entre une évolution du cadre de vie rural et urbain et un changement lié au moment clé. (S)	FHGES
	Caractériser : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir. (S)	Repérer des producteurs et diffuseurs d'information et s'interroger sur leur intention. (SF)	EPC

S2

FRANÇAIS	Formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents. (SF)	Exprimer une appréciation esthétique et technique. (C)	ECA
	Analyser/utiliser les paramètres de la situation de communication. (SF)	Identifier l'intention de chaque élément figurant sur une page Web. (SF)	FMTTN
	Justifier une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...) oralement ou par écrit. (C)	Sélectionner dans un corpus documentaire donné un document pertinent et un document non pertinent, par rapport à une problématique en lien avec le processus de mondialisation et justifier ses choix.	FHGES
	Justifier une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...) oralement ou par écrit. (C)	Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace du passé ou d'une représentation du passé sur la base de critères précisés. (C)	
	Distinguer le vraisemblable de l'invraisemblable, le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel), l'auteur du narrateur. (SF)	Distinguer de ce qui est certain de ce qui est hypothétique. (SF)	
	Reconnaître les éléments du paratexte : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, image, hyperlien, bruitage, générique. (S)	Identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est témoin des faits. (SF)	EPC
	Caractériser : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir. (S)	Repérer des producteurs et diffuseurs d'information et s'interroger sur leur intention. (SF)	

S3

FRANÇAIS & LANGUES ANCIENNES	Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde gréco-romain. (C)	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, apprécier la diversité des objets de culture, de genres, d'époques et d'origines différents. (S)	ECA
	À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'une des notions clés abordées. (S)	Associer un savoir culturel (la démocratie athénienne au V ^e siècle avant J.-C) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S)	FHGES
	Distinguer : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - la relation énonciateur-destinataire ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir. (S)	Repérer des producteurs et diffuseurs d'information et s'interroger sur leur intention. (SF)	EPC

LANGUES ANCIENNES

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Si le latin n'est plus une langue de communication (même s'il ne faut pas oublier qu'il fut longtemps parlé par des millions de locuteurs), il n'en demeure pas moins une langue de culture dont la pratique permet de mieux s'approprier les ressorts internes de la langue française, d'assurer une maîtrise plus réfléchie de son vocabulaire, tout en se constituant un solide bagage de valeurs culturelles et sociales.

La présence du latin dans le tronc commun conduit naturellement à délimiter les visées de la discipline, dans la perspective d'une formation la plus générale possible.

C'est sous ce rapport qu'il faut considérer la visée générale : **accéder aux principales sources constitutives de notre patrimoine commun par l'étude du latin et des civilisations de l'Antiquité classique, dans la perspective d'un ancrage culturel et linguistique.**

Pour concrétiser les intentions de cette visée, une activité sera plus particulièrement mise à profit : la traduction de textes latins originaux dans un français contemporain et correct. Une telle activité s'inscrit en effet tout naturellement dans le prolongement des visées LIRE et ÉCRIRE développées au cours de français. Elle se prolongera par des exercices destinés à approfondir non seulement la compréhension du contenu culturel des textes eux-mêmes, mais aussi la perception du contexte de civilisation plus général de l'Antiquité qui, tout en différant du nôtre, livre aussi nombre de clés d'interprétation transférables à nos réalités contemporaines.

Pour l'exercice de ces activités, primordiales sans pour autant qu'elles se suffisent à elles-mêmes, une sélection modeste et raisonnée de savoirs et de savoir-faire a été opérée.

La nécessité de leur installation progressive a parfois conduit à en étaler la mise en œuvre sur deux années. Ainsi s'explique la reprise apparente de certaines notions. Une analyse plus attentive du référentiel laisse voir non seulement une différenciation des niveaux de maîtrise attendus pour chaque année, mais aussi une complexification des objets d'apprentissage (voir *tableaux* ci-dessous).

Au terme de la première année d'apprentissage, l'élève aura acquis un minimum de bases linguistiques, en particulier flexionnelles, lui permettant de décoder des unités sémantiques significatives d'un texte latin. Il pourra ainsi déjà établir de nombreux liens avec le français (ex. : les désinences de conjugaison correspondant aux graphies muettes des terminaisons verbales du français) ou d'autres langues (ex. : néerl. *straat* / angl. *street* / lat. *sternere*, *o*, *straiui*, *stratum* « s'étendre »). D'un point de vue culturel, il aura acquis quelques notions sur le cadre de vie des Romains dans l'Antiquité classique et plusieurs éléments d'un « patrimoine commun ».

La deuxième année devrait exercer à la traduction d'un court texte suivi, mais authentique, ce qui nécessite en particulier l'installation de quelques notions concernant la *proposition subordonnée* (phrase complexe) lorsque celles-ci ne peuvent être expliquées par une simple indication lexicale (du type *quoniam* = « puisque »). Les concepts abstraits ainsi travaillés (proposition subordonnée complétive, circonstancielle, relative) pourront être réinvestis non seulement pour la maîtrise du français (ex. : le choix du mode verbal en complétive), mais aussi pour l'approche grammaticale d'autres langues modernes (ex. : l'usage du relatif en néerlandais). Le champ culturel, quant à lui, s'enrichit dans la perspective d'une formation citoyenne autour de notions clés telles que l'esclavage, la citoyenneté et le pouvoir de type impérial.

Voici encore quelques précisions plus particulières concernant différents points retenus dans ce référentiel.

Le travail sur le vocabulaire latin contribue à appréhender la culture du monde romain et à renforcer le bagage lexical français des élèves. Ce travail porte sur l'étude des mots, de leurs variantes, de leurs usages, de leur maniement. La sensibilisation à l'étymologie permet de cerner une racine, concentrée de sens possibles. Ce concentré donne accès à un concept.

L'organisation syntaxique propre aux langues anciennes et leur caractère flexionnel amènent l'élève à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques et par là, à structurer rigoureusement sa pensée. L'élève pourra ainsi développer des stratégies de compréhension et d'analyse, transférables aux autres langues et en priorité au français.

La différence de fonctionnement entre le latin et le français permet à l'élève de jeter un regard neuf sur sa propre langue et l'aide ainsi à mieux se l'approprier notamment en clarifiant certaines notions grammaticales et linguistiques. Ainsi, le processus « identifier » tant en 2^e année secondaire qu'en 3^e année secondaire s'exerce sur des objets grammaticaux français et latins. Par cette démarche, l'élève prendra conscience de l'existence de systèmes linguistiques différents, témoins de modes de pensée spécifiques.

Les contenus linguistiques ont été sélectionnés dans une large perspective : l'appréhension du fonctionnement caractéristique du latin, la réflexion menée sur la langue française, l'ouverture à d'autres langues et l'activité de traduction.

Les deux attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin » contribuent à la mise en œuvre des compétences de savoir lire (compréhension fine, interprétation d'un texte...) et de savoir écrire (structuration des phrases, variété du vocabulaire). Les extraits de texte latins sur lesquels s'exerce cette compétence constitueront une porte d'accès ou une illustration des savoirs culturels.

Il nous paraît important de préciser ici que la traduction d'un texte vise à favoriser, à travers la connaissance de la langue, une meilleure compréhension de la culture et de la civilisation. La traduction ne porte pas en elle-même sa propre finalité. Elle dépasse l'acquisition de simples savoirs disciplinaires, qu'ils soient linguistiques et culturels.



Les savoirs culturels, en eux-mêmes ou intégrés dans les attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain », permettent l'appréhension des notions du temps et de l'espace. L'étude d'une période (l'Antiquité classique) et d'un espace (l'Europe et la Méditerranée) déterminés participe à une prise de conscience de fondements culturels communs, mais aussi de la distance qui nous sépare des Grecs et des Romains.

L'enseignement du latin doit être une occasion de travailler à faire converger différentes cultures dans le respect de ce qu'elles possèdent comme valeurs propres, au travers d'un enseignement d'origines communes, afin d'amener progressivement les élèves à se construire une citoyenneté ouverte et respectueuse de l'altérité.

L'héritage d'une même civilisation englobant l'Europe, la Méditerranée et l'Asie Mineure, que porte encore aujourd'hui la Méditerranée, peut amener à la construction d'une interculturalité apte à favoriser la valorisation des éléments culturels propres aux pays situés de part et d'autre de la Méditerranée.

L'introduction de différents supports, qu'ils soient iconographiques, architecturaux ou textuels, permet d'initier au patrimoine culturel et artistique antique, à ses multiples héritages au niveau mondial. Elle rend la démarche plus concrète. Les attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain » contribuent aussi au développement des capacités de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse et de critique.

La question de la place des femmes dans la société romaine est complexe et très difficile à aborder avec de jeunes élèves. Nonobstant la structure patriarcale de la société romaine, il est cependant possible d'attirer l'attention sur le rôle qu'ont joué les femmes affranchies dans l'artisanat et la médecine tels qu'ils sont observés dans trois bas-reliefs :

- une ornatrix (coiffeuse) (bas-relief provenant d'une tombe romaine ± 220 avant J.-C.) ;
- Scribonia, une célèbre sage-femme (stèle funéraire retrouvée à Metz) ;
- et une medica (femme médecin).



Comme le tableau ci-dessous le montre, la progression entre la 2^e et la 3^e année secondaire se marque par la complexification des démarches et des objets d'apprentissage.

	Complexification de l'objet	Complexification de la démarche
Savoirs	<p>De la notion de préfixes/suffixes au sens des différents préfixes et suffixes.</p> <p>Identification de caractéristiques verbales et nominales de plus en plus complexes.</p> <p>De l'étude des composantes de la proposition principale à l'étude de la proposition subordonnée.</p> <p>Abstraction progressive d'éléments culturels envisagés (l'organisation sociale plutôt que les aspects matériels, le sens d'un mythe plutôt que l'identification d'un épisode).</p> <p>Introduction de la notion d'auteurs et de genre littéraire*, liée à la traduction de textes uniquement authentiques.</p>	<p>Du recours possible à un outil de référence à une démarche plus autonome.</p>
Savoir-faire	<p>Les attendus consistant à relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un mot à sa nature ; - une terminaison à un cas, un temps, une personne ; - un cas à une fonction ; - un extrait à son contexte géographique et historique ; - un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de nature variée. <p>Élargissement à de nouveaux objets d'apprentissage (le pronom relatif, l'auteur, le genre littéraire, l'archétype).</p>	<p>Réalisation de la complexification :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par l'intégration d'analyses ou de liens établis sur des éléments simples au service d'un attendu portant sur la structure des unités sémantiques et syntaxiques d'un texte ; - par la mise en œuvre d'une approche comparative (« analyser en faisant ressortir similitudes et différences »).
Compétences Manifester sa compréhension d'un extrait de texte.	<p>Passage d'un texte latin authentique ou simplifié à un texte latin authentique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Passage de la traduction d'unités sémantiques et syntaxiques significatives à la traduction d'un extrait suivi. - Passage de la sélection d'informations à l'expression générale du sens sous une forme personnelle.
Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.	<p>Élargissement aux prolongements des mondes méditerranéens antiques, aux ruptures avec celui-ci.</p>	<p>Démarche comparative et sollicitation de la créativité de l'élève.</p>

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

S2

2^e SECONDAIRE

Savoirs	Attendus
Éléments lexicaux <ul style="list-style-type: none"> - Lexique de base. - Notions de préfixe/radical/suffixe. 	Identifier une famille de mots et un champ lexical*. Identifier les éléments constitutants d'un mot. Identifier l'étymologie d'un mot.
Éléments grammaticaux <p>1. Constituants de la proposition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organismes textuels* : <ul style="list-style-type: none"> - conjonctions ; - marqueurs logiques. • Nature et la fonction des mots : <ul style="list-style-type: none"> - nature ; - genre ; - fonction* ; - radical, caractéristique modo-temporelle (verbes), terminaison ; - lien entre cas et fonction. <p>2. Proposition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposition principale. 	Identifier les organisateurs textuels. Identifier la nature d'un mot. Identifier le genre d'un mot. Identifier la fonction d'un mot. Avec l'aide d'un outil de référence : <ul style="list-style-type: none"> - identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel ; - identifier le cas et le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif ; - identifier le radical d'un verbe (présent ou parfait) ; - identifier une terminaison (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel) ; - identifier un verbe à l'indicatif présent ou au parfait actif.
Éléments culturels relatifs aux civilisations méditerranéennes antiques <ul style="list-style-type: none"> • Cadre géographique et historique des civilisations méditerranéennes antiques. 	Identifier quelques éléments essentiels du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine. Représenter des éléments du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine (ligne du temps, schéma, maquette...).
<ul style="list-style-type: none"> • Langues anciennes, composantes d'une culture commune : <ul style="list-style-type: none"> - familles de langues (romanes, indo-européennes) ; - emprunts actuels au latin et au grec. 	Identifier un emprunt du français ou d'une autre langue au choix à une langue ancienne.
<ul style="list-style-type: none"> • Chiffres romains. 	Déciffrer et écrire un chiffre romain.
<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques : <ul style="list-style-type: none"> - peinture, sculpture, céramique, mosaïque, pièce de monnaie... - papyrus, parchemin... - objets de la vie quotidienne. 	Décrire un support, un document, un objet.
<ul style="list-style-type: none"> • Composantes essentielles de l'urbanisme antique, au choix : <i>forum</i>, théâtre, thermes, amphithéâtre, <i>insulae</i>, <i>domus</i>, aqueducs, temples, arcs de triomphe... 	Identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique, avec l'aide éventuelle d'un texte. Identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche.
<ul style="list-style-type: none"> • Aspects de la vie quotidienne, au choix : logement, éducation, loisirs... 	Décrire un aspect de la vie quotidienne, à partir des vestiges matériels archéologiques et architecturaux.
<ul style="list-style-type: none"> • Divinités et leurs attributs caractéristiques. 	Identifier un dieu par sa représentation.
<ul style="list-style-type: none"> • Figures héroïques, mythiques et légendaires. 	Identifier quelques figures et épisodes mythologiques.

S2

Savoir-faire	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un système linguistique. Dégager des significations. Établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents. 	<p>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'un mot latin ou grec dont le sens est connu.</p> <p>Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Classer des éléments. 	<p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un mot et sa nature ; - une terminaison et un cas ; - un cas et une fonction ; - un nom et un adjectif ; - une terminaison et une personne ; - un radical ou un suffixe et un temps.
<ul style="list-style-type: none"> Analyser des informations : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des références ; - établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence. 	<p>Traduire de manière pertinente une forme verbale.</p> <p>Relier une forme verbale latine à sa traduction française.</p> <p>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs possibilités.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un extrait à son contexte géographique et/ou historique ; - un extrait à des connaissances culturelles et/ou à des documents de natures variées.

Compétences	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique ou simplifié²⁴, mis en contexte. Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain. 	<p>Traduire²⁵, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives, dans un extrait de texte latin non vu.</p> <p>Sélectionner les informations pertinentes d'un texte ou d'un document pour répondre à un questionnaire, compléter un tableau, justifier le choix d'une illustration...</p> <p>Développer ou synthétiser un aspect significatif du monde gréco-romain au travers d'une production personnelle.</p>

24 On entend :

- par texte authentique un texte produit pendant la période visée (Antiquité romaine).
- par texte adapté, un texte directement imité d'un texte antique authentique, après simplification éventuelle de certaines expressions, à l'exclusion de toute forme de réécriture ou de réélaboration.

25 Dans sa traduction, l'élève manifestera sa compréhension des structures de la langue latine, dans le respect des structures de la langue française.

Savoirs	Attendus
Éléments lexicaux <ul style="list-style-type: none"> Lexique de base (R)²⁶. Lexique de base complémentaire (I)²⁷. Sens des principaux préfixes et suffixes grecs et latins²⁸ (I). 	<p>Identifier une famille de mots et un champ lexical*.</p> <p>Identifier les éléments constitutifs d'un mot.</p> <p>Identifier l'étymologie d'un mot.</p>
Éléments grammaticaux <p>1. Constituants de la proposition (R/I)</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisateurs textuels* : <ul style="list-style-type: none"> conjonctions ; marqueurs logiques. Nature et la fonction des mots : <ul style="list-style-type: none"> nature ; fonction* ; lien entre cas et fonction ; caractéristiques de temps, de modes et de voix. <p>2. Propositions</p> <ul style="list-style-type: none"> Proposition principale (R). Propositions subordonnées (I) : <ul style="list-style-type: none"> circonstancielle (adverbiale) ; complétives (nominales) ; relatives (adjectivales). 	<p>Interpréter les organisateurs textuels.</p> <p>Identifier la nature d'un mot.</p> <p>Identifier la fonction d'un mot.</p> <p>Identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel.</p> <p>Identifier le cas, le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif.</p> <p>Identifier le cas et le nombre d'un pronom relatif.</p> <p>Identifier le radical d'un verbe (présent, parfait).</p> <p>Identifier une terminaison d'un verbe (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel).</p> <p>Identifier un verbe au présent et au parfait de l'indicatif et de l'infinitif, à l'imparfait et au plus-que-parfait du subjonctif.</p> <p>Identifier les formes passives composées avec l'auxiliaire <i>esse</i> aux modes et temps précités.</p> <p>Traduire judicieusement une forme verbale latine.</p> <p>Caractériser un type de proposition : <ul style="list-style-type: none"> cum « historique » ; proposition relative ; proposition infinitive. </p>
Éléments culturels relatifs à la civilisation gréco-romaine <ul style="list-style-type: none"> Cadre géographique et historique (R). Emprunts actuels au latin et au grec (R). Auteurs, genres littéraires* rencontrés (I). Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques (R) : <ul style="list-style-type: none"> peinture, sculpture ; céramique, mosaïque, pièce de monnaie... papyrus, parchemin... objets de la vie quotidienne. 	<p>Décrire le cadre géographique et historique d'un extrait de texte.</p> <p>Interpréter le sens d'un emprunt français à la langue ancienne.</p> <p>Caractériser un auteur, un genre littéraire.</p> <p>Décrire un support, un document, un objet.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Éléments de l'organisation sociale, à travers quelques notions clés : <i>servus/servitium</i> (esclavage) <i>civis/civitas</i> (citoyenneté) <i>res publica/imperium</i> (régimes politiques) (I). Composantes essentielles de l'urbanisme antique, en lien avec les notions clés abordées : <i>forum</i>, <i>insulae</i>, <i>domus</i>, <i>uilla</i>, arcs de triomphe. Figures héroïques, mythiques et légendaires (R). 	<p>À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'une des notions clés abordées.</p> <p>Dégager le sens d'un mythe.</p>

26 (R) = Réactiver.

27 (I) = Installer.

28 Travail en translittération.

S3

Savoir-faire (= appliquer) (R)	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> Classer des éléments. 	<p>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'éléments simples dont le sens est connu.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un système linguistique : <ul style="list-style-type: none"> élaborer des significations ; établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents. 	<p>Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Analyser des informations : <ul style="list-style-type: none"> utiliser des références ; établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence. 	<p>Expliquer le sens d'un mot d'après son contexte textuel ou sociétal.</p> <p>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> un mot et sa nature ; une terminaison et un cas ; un cas et une fonction ; un adjectif et un nom ; une terminaison et une personne ; un radical ou un suffixe et un temps ; un pronom relatif et son antécédent. <p>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre linguistique.</p> <p>Expliquer les éléments constitutifs d'une phrase latine.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> un extrait à son contexte géographique et historique ; un extrait à un auteur, à un genre littéraire, à un archétype ; un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées. <p>Analyser la structure d'unités sémantiques et syntaxiques d'un extrait de texte.</p> <p>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre social ou culturel.</p>

Compétences (= transférer) (R)	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique mis en contexte. Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain. 	<p>Traduire un extrait de texte latin non vu, en français correct, tout en tenant compte des éléments textuels et contextuels²⁹.</p> <p>Exprimer la signification d'un extrait de texte sous des formes variées (production écrite, artistique ou orale).</p> <p>Au travers d'une production créative personnelle, écrite ou orale, mettre en évidence un aspect significatif du monde gréco-romain et ses prolongements ou ses ruptures.</p>

²⁹ Ces supports contextuels peuvent consister en des éléments textuels, iconographiques, archéologiques, multimédias, fournis dans la langue « cible » (le français).

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

L'étude d'une langue ancienne ne porte pas uniquement en elle-même sa propre finalité. Elle dépasse l'acquisition des seuls savoirs disciplinaires, linguistiques et culturels. Il ne s'agit pas d'apprendre à parler ou à communiquer en latin ou en grec. Au-delà de la lecture, de la compréhension et de la traduction de textes anciens, les trois visées majeures de l'enseignement du latin sont :

- l'appropriation de démarches mentales transférables à d'autres disciplines ;
- l'acquisition de repères, bases d'une culture commune ;
- la perception de la différence dans une perspective historique.

Se connaître et s'ouvrir aux autres

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

Les savoirs culturels, en eux-mêmes ou intégrés dans l'attendu de compétence, permettent l'appréhension des notions du temps et de l'espace. L'étude d'une période (l'Antiquité classique) et d'un espace (l'Europe et la Méditerranée) déterminés participe à une prise de conscience de fondements culturels communs, mais aussi de la distance qui nous sépare des Grecs et des Romains. Par la rencontre avec l'altérité, l'élève est invité à se décentrer et à sortir de son point de vue personnel. Cette double prise de conscience de continuités et de ruptures favorise l'ouverture à la diversité des identités socioculturelles.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
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.	Éléments culturels de la civilisation gréco-romaine : - cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine ; - emprunts actuels au latin et au grec ; - vie quotidienne : organisation sociale. (S, S2 et S3) Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain : au travers d'une production créative personnelle, écrite ou orale, mettre en évidence un aspect significatif du monde antique et ses prolongements ou ses ruptures. (C, S2 et 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
<p>Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.</p> <p>Développer des capacités à observer, comparer, raisonner (de manière inductive et déductive), conceptualiser, abstraire.</p>	<p>L'organisation syntaxique propre aux langues anciennes et leur caractère flexionnel amènent l'élève à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques. Les savoir-faire ainsi développés sont généraux et largement transférables.</p> <p>Par ailleurs, la pratique de la justification des choix d'analyse, rendus nécessaires par la polysémie de certaines désinences, entraîne l'élève à prendre conscience de ses apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classer des éléments. - Comprendre un système linguistique. - Comprendre des significations. - Élaborer des significations. - Établir un lien avec des éléments de référence. - Utiliser des références. - Analyser des informations. <p>(SF, S2 et S3)</p>



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 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.	<p>Les savoirs et savoir-faire cités ci-dessous contribuent au développement des capacités de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse et de critique, à partir de différents supports reconnus dans leurs caractéristiques propres.</p> <p>Caractéristiques de différents supports ou documents iconographiques ou architecturaux (peinture, sculpture, céramique, édifice, mosaïque, pièce de monnaie...). (S, S2 et S3)</p> <p>Divinités et leurs attributs caractéristiques. (S, S2)</p> <p>Figures héroïques, mythiques et légendaires. (S, S3)</p> <p>Analyser des informations et notamment relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un extrait à son contexte géographique et historique ; - un extrait à un auteur, à un genre littéraire, à un archétype ; - un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées. (SF, S2 et 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.

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.	<p>La créativité des élèves est spécifiquement sollicitée dans les différentes formes de productions attendues pour réexprimer la signification des textes découverts en classe et par les savoir, savoir-faire et compétence suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">- figures héroïques, mythiques et légendaires : dégager le sens d'un mythe ; (S, S3)- élaborer des significations ; (SF, S3)- manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin mis en contexte : exprimer le sens d'un extrait de texte sous des formes variées (production écrite, artistique ou orale). (C, S3)





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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La pratique des langues anciennes initie très concrètement les élèves à une démarche proprement « philologique ». Celle-ci consiste à lire attentivement un document textuel en tenant compte du contexte de sa production (historique, archéologique, idéologique...), afin d'en proposer une interprétation rigoureuse. Ainsi se développent chez les élèves des aptitudes, telles l'analyse et la rigueur, mobilisées au sein de nombreuses filières d'études et sphères professionnelles.

Par ailleurs, le contact privilégié avec des vestiges archéologiques et architecturaux et avec des objets artistiques issus des civilisations grecques et latines met en place des conditions idéales pour une ouverture aux métiers de la restauration, de la mise en valeur et de la conservation du patrimoine.



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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

Les démarches pratiquées dans la discipline « langues anciennes » favorisent le développement personnel de l'élève dans la perspective de sa mise en projet : en particulier la recherche de cohérence, la prise de conscience du caractère provisoire de toute avancée et l'enrichissement de l'imaginaire.

Par ailleurs, le regard rétrospectif jeté sur les civilisations de l'Antiquité, qui manifeste à la fois des continuités et des ruptures par rapport au monde actuel, mais aussi la variété des prolongements dans les différentes langues et cultures, de part et d'autre de la Méditerranée, favorisent l'enrichissement d'un imaginaire permettant de se projeter dans l'avenir et d'envisager la diversité des possibles sans renoncer à son identité propre.

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'enchaînement 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 goût 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'enchaîner 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, événements 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'événements 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 goûts 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.

Kamishibai : 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 *butai* (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 (memoriser) une suite ordonnée de lettres de mots fréquents afin de reconnaître 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 suspense, afin de donner envie au lecteur de 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 / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,



Caroline DÉSIR

**Annexe n° II au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
--------------------	---

Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
--	---

Enjeux et objectifs généraux	19
------------------------------------	----

1. Visées de l'Éducation culturelle et artistique	19
2. Objectifs généraux des apprentissages	20
3. Contenus des apprentissages	22
4. Apport de repères culturels et artistiques	24

Contenus d'apprentissage et attendus	25
--	----

1 ^{re} PRIMAIRE	25
--------------------------------	----

2 ^e PRIMAIRE	30
-------------------------------	----

3 ^e PRIMAIRE	35
-------------------------------	----

4 ^e PRIMAIRE	40
-------------------------------	----

5 ^e PRIMAIRE	45
-------------------------------	----

6 ^e PRIMAIRE	51
-------------------------------	----

1 ^{re} SECONDAIRE	57
----------------------------------	----

2 ^e SECONDAIRE	63
---------------------------------	----

3 ^e SECONDAIRE	69
---------------------------------	----

Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	74
---	----

Croisements entre disciplines	82
-------------------------------------	----

Glossaire	92
-----------------	----

Tableaux synoptiques	95
----------------------------	----

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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.

PRÉAMBULE

L'éducation culturelle et artistique sous-tend toute pratique d'enseignement et dépasse le cloisonnement disciplinaire.

La mise en œuvre de l'éducation culturelle et artistique induit à la fois concertation, collaboration et co-construction entre les membres des équipes éducatives notamment pour mettre en valeur les compétences artistiques et les connaissances culturelles des enseignants et encourager l'échange de pratiques.

Dans le cadre des partenariats à établir avec des acteurs culturels*, il est nécessaire d'accorder une attention particulière à la diversité des intervenants. Il semble essentiel que tous les établissements puissent accéder aux opérateurs de leur choix afin d'optimiser l'équité entre les élèves. La décentralisation et la mobilité des partenaires sont indispensables.

L'éducation culturelle et artistique est à la fois transversale et disciplinaire. Il s'agit, dans cette discipline, non seulement de proposer une éducation artistique cohérente, plus précisément dans les trois modes d'expression, mais aussi de l'intégrer dans un processus plus large d'éducation culturelle et d'apprentissage interdisciplinaire. Dès lors, elle s'inscrit dans le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)*.

Comme par définition la culture est transversale, les relations significatives avec des apprentissages dans d'autres disciplines, les rencontres avec des spécialistes et des collaborations entre professeurs sont encouragées.

* Certains termes et expressions spécifiques sont précisés dans le glossaire. Ils sont identifiés dans le référentiel par un astérisque.

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 large¹⁶, « *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, connaître, 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 « *connaître* » 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 par¹⁸ :

- 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 maîtrise 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/ <u>Patrimoine*</u> / Objets culturels.		En lien avec la <u>compétence 1</u> : C1 : « Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets culturels variés ».		<ul style="list-style-type: none"> SF1 : <u>Observer*</u> de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier*</u> des éléments artistiques et culturels. SF1 : Garder des traces.
S2 : Éléments liés aux : <ul style="list-style-type: none"> Temps/<u>Rythme*</u>. Corps/Gestes/Voix/Outils. Espaces/Formes/Matières/Supports. Couleurs/<u>Timbres*</u>. 		En lien avec la <u>compétence 2</u> : 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 ».		<ul style="list-style-type: none"> SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'<u>image*</u>, le son, la voix.
		En lien avec la <u>compétence 4</u> : C4 : « Créer collectivement et/ou individuellement ».		<ul style="list-style-type: none"> SF4 : Exercer son imagination, sa créativité. SF4 : Partager une réalisation.
S3 : Éléments liés aux : <u>Contexte*</u> / <u>Fonction*</u> /Sens.		En lien avec la <u>compétence 3</u> : C3 : « Interpréter le sens d'éléments culturels ».		<ul style="list-style-type: none"> SF3 : Interroger la signification, la <u>fonction*</u> et le <u>contexte*</u> 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 », « connaître », « 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 maîtrise 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 maîtrise 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 goûts, 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

P1

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Enfants Curieux et Aventuriers

En continuité avec la 3^e année maternelle, la 1^{re} année primaire se consacre à l'exploration de l'environnement culturel et à la découverte d'éléments des trois modes d'expression (expression française et corporelle, expression musicale, expression plastique) grâce à l'observation et les essais. Il s'agit de s'aventurer dans les lieux de culture et d'alimenter la curiosité des élèves par les médias audio et/ou visuels et par les genres artistiques.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

Cette année, les repères culturels seront centrés sur l'environnement local et quotidien des enfants. La culture étant transversale, les repères et contenus culturels gagneront à être travaillés en corrélation 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 événements ponctuels et éphémères...

En 2^e année primaire, le partage des perceptions, des émotions et des impressions liés à l'expérience artistique et culturelle sera privilégié.

P1

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 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...).

Expression française et corporelle

- Le théâtre gestuel : le mime (par ex : M. Marceau, Ch. Chaplin, B. Keaton...).
- La marche rythmée.

Expression musicale

► 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. Haendel.
- « Fanfare pour le carrousel royal », J.-B. Lully.
- Répertoire musical lié au quotidien des élèves.
- ...

► 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 plastique

- 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. Miró, dessinateurs de BD, illustrateurs...).
- Le modelage* (par ex : N. de Saint Phalle, P. Picasso, M.-P. Jan...).

P1

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, nommer : <ul style="list-style-type: none"> - un lieu culturel de son environnement proche ; - des éléments du <u>patrimoine*</u> local ; - des objets de diverses cultures, liés à la vie quotidienne.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	<p>Expression française et corporelle Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : rythme cardiaque, rythme de la marche, rythme de la respiration...</p> <p>Expression musicale Identifier et décrire la <u>pulsation*</u> avec ses mots.</p> <p>Expression plastique Décrire, avec ses mots, des <u>rythmes*</u> dans un visuel ou dans son environnement immédiat (répétitions de couleurs, de lignes...). Identifier une variété de formes dans son environnement proche.</p>
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	<p>Expression française et corporelle Décrire : <ul style="list-style-type: none"> - l'expressivité du corps : les mouvements, les postures ; - l'expressivité du visage, la direction du regard. </p> <p>Expression musicale Décrire un son (court/long, fort/faible, grave/aigu). Connaitre différentes façons de produire des sons (corps, voix, objets sonores, instruments).</p> <p>Expression plastique 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...).</p>
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	<p>Expression française et corporelle Nommer : <ul style="list-style-type: none"> - 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. </p> <p>Expression musicale Décrire le couplet et le refrain, avec ses mots.</p> <p>Expression plastique Identifier des formes organiques (par ex : nuage, soleil, arbre, fleur...) et des formes géométriques (par ex : disque, carré, triangle, rectangle...). Identifier la ligne, le trait (droit, courbe, zigzag, pointillé...).</p>

P1

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Identifier le ton exprimé par le <u>jeu</u>* : triste, comique...</p> <p>Expression musicale Identifier des musiques instrumentales, des musiques vocales et des formations musicales différentes (solo, orchestre, chorale...).</p> <p>Expression plastique Reconnaître les couleurs primaires et les couleurs secondaires.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<p><u>Observer</u>* librement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des lieux de culture ; - le <u>patrimoine</u>* local ; - des objets du quotidien.
SF1 : Garder des traces.	Garder des traces et pouvoir les nommer.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Expérimenter l'improvisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbale ou non verbale : des sons (syllabes, mots, phrases, expressions, <u>borborygmes</u>*, <u>grommelots</u>*) ; - théâtrale utilisant un ton triste, comique... - chorégraphique en utilisant l'expressivité du corps et du visage pour traduire une émotion. <p>Exercer sa diction, sa respiration.</p> <p>Varié la durée du mouvement.</p> <p>Expression musicale Synchroniser des gestes aux paroles de chansons.</p> <p>Chanter ensemble ou individuellement des chansons, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.</p> <p>Exprimer la <u>pulsation</u>* corporellement (balancement, marche, frappe, sur un <u>tempo</u>* fixe et avec des instruments (de percussion, objets de la classe, <u>sac à sons</u>*).</p> <p>Reconnaître à l'audition un extrait instrumental, une chanson (couplet-refrain), un solo, un orchestre...</p> <p>Expression plastique Utiliser des formes variées pour produire un visuel.</p> <p>Fabriquer des couleurs par mélanges et les classer.</p> <p>Tracer des lignes, des traits et des contours caractérisés, à l'aide des outils graphiques élémentaires.</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> *, le sens d'éléments culturels.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir.

P1

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.
SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Jouer une courte scène avec son corps et sa voix, à partir d'une histoire.</p> <p>Expression musicale Imaginer des ambiances sonores vocales, corporelles ou instrumentales, en lien avec une histoire.</p> <p>Expression plastique Imaginer une association libre de <u>rythmes</u>*, de formes et de couleurs, en lien avec une histoire pour créer une ambiance visuelle.</p>
SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Proposer une courte scène.</p> <p>Expression musicale Sonoriser collectivement une histoire, un album jeunesse, un tableau ou un extrait de film d'animation rendu muet... à l'aide d'un <u>sac à sons</u>*, du corps et/ou de la voix.</p> <p>Expression plastique Présenter collectivement une <u>production plastique</u>*.</p>

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets culturels variés.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des éléments du <u>patrimoine</u> * et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.
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.	<p>Expression française et corporelle Explorer l'expression des actions corporelles et verbales.</p> <p>Expression musicale Interpréter des chansons en marquant la <u>pulsation</u>*.</p> <p>Expression plastique Exemplifier des lignes, des formes, des <u>rythmes</u>* dans une <u>production plastique</u>*.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Inventer une situation théâtrale expressive simple.</p> <p>Exprimer une intention par le corps et par la voix.</p> <p>Expression musicale Réaliser une production musicale collective à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.</p> <p>Expression plastique Imaginer et réaliser une <u>production plastique</u>* à partir de techniques et de gestes simples.</p>

P2

2^e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Émotions Culturelles et Artistiques

En s'appuyant sur la découverte de l'environnement culturel entamée en 1^{re} année primaire, la 2^e 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 3^e 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 événements 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. Miró, M. Chagall, J. Bosch...).



P2

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, identifier : <ul style="list-style-type: none"> - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...); - des éléments du <u>patrimoine*</u> local ; - des objets de diverses cultures.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	<p>Expression française et corporelle Identifier le <u>rythme*</u> des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/brusque/rapide/arrêt/accélération).</p> <p>Expression musicale Identifier et définir la <u>pulsation*</u>.</p> <p>Expression plastique Identifier des <u>rythmes*</u> formels (par ex : frise, juxtaposition, répétition...).</p>
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	<p>Expression française et corporelle Identifier : <ul style="list-style-type: none"> - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser...); - les types de mouvements (long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé...). </p> <p>Expression musicale Décrire hauteur, durée et intensité du son.</p> <p>Connaitre des notions de techniques vocales (respiration, pose de la voix, échauffement...).</p> <p>Expression plastique Repérer des gestes transformateurs dans des productions plastiques (voir P1).</p>
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	<p>Expression française et corporelle Identifier : <ul style="list-style-type: none"> - 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). </p> <p>Expression musicale Distinguer un couplet d'un refrain.</p> <p>Expression plastique Définir, avec ses mots, des textures et des matières.</p> <p>Identifier divers supports.</p>



P2

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statique/mobile, clown...); - des formes de danses (traditionnelles, rondes...). <p>Expression musicale Distinguer des <u>timbres</u>* de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam...).</p> <p>Expression plastique Reconnaitre et nommer des nuances de couleurs.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<p><u>Observer</u>* :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des lieux culturels ; - des éléments du <u>patrimoine</u>* local ; - des œuvres et objets de culture.
SF1 : Garder des traces.	Rassembler des traces et pouvoir les identifier.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Exprimer des actions en variant les mouvements, leur <u>rythme</u>*, leur direction, leur niveau...</p> <p>Improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte...</p> <p>Exercer la hauteur, la projection vocale.</p> <p>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 <u>a capella</u>*.</p> <p>Exprimer librement la <u>pulsation</u>* sur différents <u>tempo</u>s*.</p> <p>Traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes.</p> <p>Différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre...</p> <p>Imiter différents <u>timbres</u>* de voix en chantant ou en parlant.</p> <p>Expression plastique Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.</p> <p>Traduire par des formes et des couleurs une ambiance.</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le pourquoi des émotions ressenties.
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.

P2

SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements, dans une composition personnelle.</p> <p>Expression musicale Imaginer des <u>gestiques</u>* pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées.</p> <p>Expression plastique Mettre en relation des couleurs, des <u>rythmes</u>* formels et des matières pour créer une composition individuelle.</p>
SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Présenter un instant d'une création dans un espace scénique défini.</p> <p>Expression musicale Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire.</p> <p>Expression plastique Présenter collectivement un ensemble de réalisations plastiques.</p>

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets culturels variés.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des éléments du <u>patrimoine</u> * et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.
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.	<p>Expression française et corporelle Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par : - l'observation ; - la découverte du <u>jeu</u>* scénique.</p> <p>Expression musicale Interpréter des chansons et/ou un <u>ostinato</u>* simple en marquant la <u>pulsation</u>*, de façon combinée sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).</p> <p>Expression plastique Mettre en évidence des couleurs et des matières dans une <u>production plastique</u>*.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques.
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Proposer une situation de <u>jeu</u>* simple.</p> <p>S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.</p> <p>Expression musicale Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe.</p> <p>Expression plastique Imaginer et réaliser une production plastique* individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.</p>

P3

3^e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Explorateurs de Connaissances Artistiques

Durant la 3^e année primaire, l'élève poursuit son aventure culturelle en explorant pas à pas des connaissances nouvelles. Les pas de ce cheminement portent plus précisément vers les lieux de diffusion culturelle et de patrimoine*, ainsi que sur l'approfondissement d'actions artistiques concrètes participant à l'interprétation, l'improvisation et la composition.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

Sur le plan culturel*, l'enfant découvrira un/des élément(s) du patrimoine* matériel.

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 événements ponctuels et éphémères...

En 4^e année primaire, cette exploration sera poursuivie afin d'élargir les horizons culturels et artistiques dans une approche plus collective.



P3

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 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...).

Expression française et corporelle

- Théâtre de rue/cirque.
- Danses de société, en couple, en groupe...

Expression musicale

► Écoute :

Notamment en lien avec S2 (cordophones), par ex :*

- « Les Quatre Saisons », A. Vivaldi, interprétation de Camille et Julie Berthollet.
- « Gymnopédies », E. Satie.
- « Concerto d'Aranjuez », pour guitare et orchestre, J. Rodrigo.
- « Bambino », Dalida, version OSS 117.
- « Imagine », J. Lennon.
- Le « Canon », J. Pachelbel.
- Oum Kalthoum.
- « Pierre et le Loup », S. Prokofiev.
- ...

► 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 plastique

- 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...).



P3

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, décrire : <ul style="list-style-type: none"> - un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...); - des éléments du <u>patrimoine*</u> matériel belge ; - des œuvres et/ou objets de cultures diverses.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	<p>Expression française et corporelle Décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le <u>jeu*</u> théâtral : répétition, succession, alternance, enchaînement...</p> <p>Expression musicale Identifier et définir la <u>pulsation*</u> et le <u>rythme*</u>.</p> <p>Expression plastique Exemplifier la représentation en miroir.</p>
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	<p>Expression française et corporelle Décrire : <ul style="list-style-type: none"> - 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...). </p> <p>Expression musicale Définir la <u>ligne mélodique*</u>, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes).</p> <p>Expression plastique Décrire les qualités et les caractéristiques des outils et des matériaux (poudre, liquide, épais, souple, transparent...).</p> <p>Décrire les effets produits par ses gestes et les outils utilisés.</p>
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	<p>Expression française et corporelle Décrire des trajectoires (par ex : droites, en cercle, en zigzag...).</p> <p>Expression musicale Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles apprises : <u>ABA*</u>, <u>ABACA*</u>, <u>ABC*</u>, <u>ritournelle*</u>...</p> <p>Expression plastique Exemplifier des formes géométriques et organiques (régulières ou non...).</p>
S2 : Couleurs/ <u>Timbres*</u> .	<p>Expression française et corporelle Décrire les éléments scénographiques suivants : le décor et les accessoires.</p> <p>Expression musicale Reconnaître visuellement et auditivement des <u>cordophones*</u> d'ici ou d'ailleurs.</p> <p>Expression plastique Identifier les couleurs primaires, secondaires, complémentaires.</p>
S3 : <u>Contexte*</u> / <u>Fonction*</u> /Sens.	Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues.

P3

Savoir-faire	Attendus
SF1 : Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> .*	Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.
SF1 : Garder des traces.	Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Alterner des trajectoires, des positions d'équilibre et de déséquilibre.</p> <p>Varié les transferts d'appuis, l'énergie, l'intensité des mouvements et la temporalité entre les danseurs.</p> <p>Exercer le travail de la voix (intensité, hauteur, pause, respiration).</p> <p>Expression musicale Chanter des chansons à l'unisson et des canons simples, à deux voix avec accompagnement acoustique/numérique ou <u>a capella</u>*.</p> <p>À l'audition : - frapper le <u>rythme</u>* de chansons ou d'extraits instrumentaux ; - reconnaître une <u>forme musicale</u>* (une structure) simple : <u>ABA</u>*, <u>ABACA</u>*, <u>ABC</u>*, <u>ritournelle</u>*...</p> <p>Expression plastique Expérimenter les spécificités des outils et des matériaux (qualités, caractéristiques et effets produits).</p> <p>Mettre en relation, dans un format choisi librement, des couleurs primaires, secondaires, complémentaires.</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger l'intérêt de la diversité culturelle.
SF3 : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens interculturels.
SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Imaginer des situations de <u>jeu</u>* avec différentes utilisations de la voix.</p> <p>Proposer un enchaînement corporel en lien avec les fondamentaux abordés durant l'année.</p> <p>Expression musicale Improviser des séquences rythmiques à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...).</p> <p>Expression plastique Utiliser des formes géométriques et organiques au départ de techniques variées.</p> <p>Explorer les façons de donner une impression de mouvement par des formes et des couleurs.</p>

P3

SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique défini.</p> <p>Expression musicale Exécuter en plusieurs groupes un canon de percussions corporelles ou instrumentales.</p> <p>Expression plastique Présenter une production artistique et un projet de mise en valeur des travaux.</p>
---------------------------------	--

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels variés.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des œuvres et des objets de diverses cultures, et les comparer.
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.	<p>Expression française et corporelle Identifier des fondamentaux abordés lors de rencontres.</p> <p>Expression musicale Chanter en frappant les <u>rythmes*</u> sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).</p> <p>Expression plastique Exemplifier la représentation de mouvement dans une <u>production plastique*</u>.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité.
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Imaginer et réaliser une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année.</p> <p>Expression musicale Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.</p> <p>Expression plastique Créer une œuvre plastique personnelle qui traduit un mouvement.</p>

P4

4^e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Errance Collective et Audacieuse

L'errance et l'audace s'invitent dans l'exploration envisagée en 3^e année primaire.

La valorisation des essais et des erreurs de l'élève est davantage sollicitée dans des propositions collectives. Les repères cognitifs et sensoriels se construisent avec les pairs, en vue de garantir la pluralité des perceptions.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

Sur le plan culturel, on privilégiera le contact avec un musée et la découverte d'un patrimoine* immatériel. 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 événements ponctuels et éphémères...

L'errance et l'audace préparent l'élève à des projets expérimentaux en 5^e année primaire.



P4

Repères culturels et artistiques

Exploiter au moins **un exemple pour chacune des deux 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 musée d'art ou une exposition.
- Un patrimoine* immatériel lié au vécu de l'enfant, par ex :
 - Fêtes et événements : fête du quartier, ducasse, commémoration...
 - Traditions et coutumes : carnivals, procession, ducasse...
 - Croyances et rituels : communion, Ramadan, fête laïque, Bar Mitzvah...
 - Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie...

Expression française et corporelle

- Œuvres issues du théâtre « Jeune Public »*.
- Ballets (par ex : Casse-noisette, Le Lac des cygnes, Le Sacre du printemps, les ballets contemporains de M. Béjart, A. Alonso...).

Expression musicale

► Écoute :

Notamment en lien avec S2 (aérophones), par ex :*

- Marches pour orchestres d'harmonie, Brassband...
- « Petite symphonie pour vents », C. Gounod...
- Airs de carnivals...
- « What a Wonderful World », L. Armstrong...
- « Piccolo, Saxo et Cie », J. Broussolle et A. Popp...

► 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 plastique

- 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...).

P4

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, expliquer : <ul style="list-style-type: none"> - une œuvre d'art ; - un musée ou une exposition ; - des éléments du <u>patrimoine*</u> immatériel (voir références) ; - des traditions (coutumes) d'origines diverses.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	<p>Expression française et corporelle Décrire les composantes sonores (musique, voix off, bruitage...) d'un extrait scénique proposé.</p> <p>Expression musicale Distinguer la <u>pulsation*</u> et les <u>rythmes*</u>.</p> <p>Expliquer l'<u>ostinato*</u> avec ses propres mots.</p> <p>Expression plastique Identifier la symétrie et l'asymétrie de formes dans un visuel ou son environnement immédiat.</p>
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	<p>Expression française et corporelle Repérer les interactions corporelles (par ex : la rencontre/le croisement, la séparation, l'action/la réaction...).</p> <p>Identifier les interactions verbales : le dialogue/le monologue.</p> <p>Expression musicale Identifier des <u>lignes mélodiques*</u>.</p> <p>Nommer des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).</p> <p>Expression plastique Identifier différents modes d'actions d'outils (frotter, brosser, taper, jeter...).</p>
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	<p>Expression française et corporelle Expliquer la position des corps dans un espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne...).</p> <p>Nommer les différents repères scéniques : cour/jardin, coulisse, avant-scène/arrière-scène...</p> <p>Expression musicale Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles, contemporaines ou classiques (par ex : <u>ABA*</u>, <u>ABC*</u>, <u>ABACA*</u>, <u>ritournelle*</u>...).</p> <p>Expression plastique Distinguer 2D et 3D.</p> <p>Comparer des matières naturelles, artificielles, y compris de récupération et les caractéristiques de leurs textures (lisse, rugueux, granuleux, opaque, transparent...).</p>

P4

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Décrire, au travers d'un extrait, l'élément scénographique suivant : l'environnement sonore.</p> <p>Expression musicale Reconnaitre visuellement et auditivement des <u>aérophones</u>* d'ici et d'ailleurs.</p> <p>Expression plastique Identifier : dégradé, camaïeu, harmonie de couleurs.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	<p>Lors des expériences culturelles et artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer le <u>contexte</u>* d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - comparer des messages découverts.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<p>Partager ses observations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devant des œuvres ; - dans des musées ; - lors d'un événement culturel.
SF1 : Garder des traces.	Enrichir sa collection de traces.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Proposer plusieurs exemples d'interactions corporelles.</p> <p>Réaliser un élément de scénographie : l'environnement sonore.</p> <p>Expression musicale Chanter des chansons à l'unisson et des canons, avec ou sans accompagnement instrumental.</p> <p>Frapper tantôt le <u>pulsation</u>*, tantôt le <u>rythme</u>*, à l'audition d'extraits instrumentaux.</p> <p>Traduire graphiquement et corporellement une mélodie entendue.</p> <p>Reconnaitre une <u>forme musicale</u>* simple à l'audition : <u>ABA</u>*, <u>ABC</u>*, <u>ABACA</u>*, <u>ritournelle</u>*...</p> <p>Frapper un <u>ostinato</u>* simple sur un extrait d'œuvre ou de chanson.</p> <p>Expression plastique Expérimenter des gestes diversifiés (dripping, plié, angle, étroit, minutieux, soufflé...) à l'aide d'outils.</p> <p>Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques.</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique.
SF3 : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens entre les modes d'expression artistique.

P4

SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Imaginer un élément de scénographie : l'environnement sonore.</p> <p>Improviser un dialogue.</p> <p>Expression musicale Imaginer des <u>gestiques*</u> pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées (par ex : « Sound painting* »).</p> <p>Expression plastique Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles.</p>
SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors.</p> <p>Expression musicale Exécuter collectivement des productions créées/dirigées par les élèves.</p> <p>Expression plastique Réaliser collectivement la mise en valeur d'une production.</p>

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels variés.	Explorer un musée et un <u>patrimoine*</u> immatériel local.
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.	<p>Expression française et corporelle Adapter les mouvements et la voix à l'environnement sonore.</p> <p>Expression musicale Interpréter des chansons en marquant tantôt la <u>pulsation*</u>, tantôt le <u>rythme*</u>.</p> <p>Expression plastique Exemplifier des gestes et des textures dans une <u>production plastique*</u> (2D et/ou 3D).</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Situer des éléments culturels et artistiques dans leur <u>contexte*</u> .
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.</p> <p>Expression musicale Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle et de la pratique instrumentale.</p> <p>Expression plastique Réaliser une composition symétrique ou asymétrique à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques.</p>

P5

5^e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Expériences Contemporaines et Actuelles

Durant la 5^e année primaire, les apprentissages artistiques sont revus et certains sont notamment placés sous l'angle d'un traitement numérique. L'élève mène, d'un point de vue artistique, des projets plus expérimentaux en relation à l'actualité culturelle (lieux, événements...).

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

Sur le plan culturel, l'élève travaillera sur des traces du passé et sera mis en contact avec du patrimoine* immatériel. 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 événements ponctuels et éphémères...

En 6^e année primaire, l'élève présentera des travaux variés et diversifiés dont la collection peut déjà débiter lors de cette 5^e année.



P5

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 :

- 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 événements : fête de quartier, commémoration...
 - Traditions et coutumes : carnivals, 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.

Expression française et corporelle

- Œuvres issues du théâtre « Jeune Public* ».
- Œuvres issues de la danse « Jeune Public ».

Expression musicale

► Écoute :

Notamment en lien avec S2 (membranophones/idiophones*), par ex :*

- « Stomp ».
- « Batucada brésilienne », percussions africaines, beatbox
- « Casse-noisette, danse de la fée dragée », P. Tchaïkovski.
- ...

► 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 plastique

- 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...).

P5

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, présenter : <ul style="list-style-type: none"> - un site archéologique ; - des éléments du <u>patrimoine*</u> immatériel ; - un mythe ou une légende.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	<p>Expression française et corporelle Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (par ex : chronologie, flash-back, ellipse temporelle...).</p> <p>Expression musicale Différencier la <u>pulsation*</u> et le <u>rythme*</u>.</p> <p>Expression plastique Caractériser une <u>image fixe*</u> et une <u>image*</u> en mouvement.</p>
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	<p>Expression française et corporelle Identifier : <ul style="list-style-type: none"> - différentes techniques vocales et de diction (accent tonique, articulation, intonation, prononciation...); - l'énergie des mouvements : le tonus musculaire (par ex : tension/détente, flexion/extension...). </p> <p>Expression musicale Décrire des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).</p> <p>Expression plastique Distinguer : <ul style="list-style-type: none"> - le croquis, le dessin ; - la photographie numérique ; - les outils graphiques spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...). </p>
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	<p>Expression française et corporelle Comparer différentes occupations de l'espace et du plateau (par ex : le regroupement, l'équilibre/déséquilibre, la division des espaces scéniques...).</p> <p>Expression musicale Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, traditionnelles ou extraits classiques.</p> <p>Expression plastique Distinguer : <ul style="list-style-type: none"> - le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et proportions ; - les volumes simples. </p>

P5

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Comparer des genres de : - <u>jeux</u>* (par ex : comédie, tragédie, comédie musicale, seul en scène...) ; - danses (par ex : indiennes, africaines, contemporaines, tango, flamenco...).</p> <p>Expression musicale Reconnaitre visuellement et auditivement des <u>membranophones</u>* et des <u>idiophones</u>* d'ici ou d'ailleurs.</p> <p>Expression plastique 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 dans son environnement immédiat.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	<p>Lors des expériences culturelles et artistiques : - exemplifier le <u>contexte</u>* 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 <u>esthétique</u>*.</p>

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<p><u>Observer</u>* de façon objective des éléments du <u>patrimoine</u>*, un site archéologique...</p> <p>Explorer un mythe ou une légende.</p>
SF1 : Garder quelques traces.	Enrichir sa collection de traces.

P5

SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

Expression française et corporelle

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.

Expression musicale

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.

Expression plastique

Explorer les relations entre les objets et la lumière.

Varié les types de compositions (par ex : rapports fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières, supports...).

SF3 : Interroger le contexte*, la fonction* et le sens d'éléments culturels.

Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé.

SF3 : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.

SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.

Expression française et corporelle

Proposer, dans un genre de jeu* choisi :

- plusieurs manières d'occuper l'espace ;
- un enchaînement de mouvements avec des énergies différentes.

Expression musicale

Accompagner vocalement, corporellement ou instrumentalement un extrait sonore (extrait instrumental ou chanson).

Expression plastique

Réaliser des croquis, des dessins, de la peinture à l'aide d'outils graphiques spécialisés (y compris numériques).

Exercer le cadrage, y compris photographique.



P5

SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Exercer les différents rôles et <u>fonctions*</u> dans une représentation : fonctions en coulisse, sur le plateau, rôles principaux et secondaires, «spect-acteurs»...</p> <p>Expression musicale Interpréter collectivement des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux, à partir d'une chanson abordée.</p> <p>Expression plastique Réaliser la mise en valeur d'une production individuelle ou collective.</p>
---------------------------------	---

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels variés.	Explorer un <u>patrimoine*</u> matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs.
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.	<p>Expression française et corporelle Expérimenter les fondamentaux rencontrés durant l'année dans une mise en jeu et en espace.</p> <p>Expression musicale Interpréter des chœurs parlés* en résistant aux attirances sonores.</p> <p>Expression plastique Exemplifier la composition et la lumière dans une <u>production plastique*</u>.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Inventer et mettre en espace une production scénique, à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés.</p> <p>Expression musicale Réaliser collectivement une production vocale, corporelle ou instrumentale, à partir d'un support numérique donné.</p> <p>Expression plastique Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une <u>production plastique*</u>, quel que soit le support.</p>

P6

6^e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Expressions - Collections - Actions

Les apprentissages culturels sont mis en jeu par la création d'une bibliothèque personnelle et mis en perspective au travers des choix des élèves.

Les apprentissages artistiques affinent l'usage d'outils, d'instruments et de la voix. L'élève sera ainsi préparé, dans l'enseignement secondaire, à perfectionner ses gestes et aussi à s'initier à l'expérience esthétique* en termes de créations.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

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 événements ponctuels et éphémères...



P6

Repères culturels et artistiques

Exploiter au moins **un exemple pour chacune des deux 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 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
- ...

Expression française et corporelle

- Œuvres issues du théâtre « Jeune Public* ».
- Le théâtre d'ombres, le jeu* masqué (grec, chinois...).
- Danses du monde (par ex : orientale, africaine, tribale, Haka...).

Expression musicale

► 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.
- « 5^e 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.
- ...

► 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 plastique

- 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...).

P6

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	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.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	Expression française et corporelle Comparer le temps de la représentation et le temps réel (par ex : le temps de l'intrigue/de la réalité). Expression musicale Expliquer la <u>pulsation*</u> et le <u>rythme*</u> . Expression plastique Expliquer l'équilibre dans une mise en page.
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	Expression française et corporelle Décrire : - la chorégraphie/la structure de la phrase dansée (par ex : la combinaison des gestes, des déplacements...) ; - le <u>jeu*</u> 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. Expression musicale 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. Expression plastique Aborder des techniques de captures vidéo simples.
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	Expression française et corporelle Décrire la mise en scène (par ex : la musique, les bruitages, la lumière, les costumes, les décors, leur rôle illustratif ou symbolique...). Expression musicale Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou extraits classiques, d'ici et d'ailleurs. Expression plastique Relever les caractéristiques numériques dans une œuvre d'art. Identifier des points de vue (haut, profil, face...) et des plans (gros plan, plan moyen...).

P6

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Exemplifier l'ambiance sonore au regard de la mise en scène (par ex : illustrative/en contrepoint).</p> <p>Expression musicale Décrire la composition d'ensembles vocaux et instrumentaux (par ex : orchestre symphonique, Big Band, groupe rock, groupe de rap, chorale...).</p> <p>Reconnaître, à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles* et différents ensembles vocaux/instrumentaux.</p> <p>Expression plastique Identifier dans une œuvre d'art : nuance, valeur, monochromie, polychromie, harmonie...</p> <p>Identifier des effets de l'ombre et de la lumière sur des formes volumiques.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	<p>Lors d'expériences culturelles et artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ; - confronter sa propre appréciation <u>esthétique</u>* à celles des autres.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<p>Différencier les observations subjectives et objectives.</p> <p>Élargir son champ d'observation.</p>
SF1 : Garder des traces.	Créer son propre répertoire.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Participer à une mise en scène collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Expression musicale Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons en expérimentant les techniques vocales, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.</p> <p>Interpréter des chants polyphoniques simples à deux voix (par ex : chansons traditionnelles africaines).</p> <p>Relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (par ex : partition codée, «<u>musicogramme</u>*», canon, ritournelle, <u>ABA</u>*...).</p> <p>Expression plastique Expérimenter des effets de lumière à partir de couleurs.</p> <p>Réaliser des prises de vues diversifiées (fixes ou animées) et les traiter.</p>

P6

SF3 : Interroger le <u>contexte*</u> , la <u>fonction*</u> et le sens d'éléments culturels.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation.
SF3 : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	Lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques, expliquer des liens interdisciplinaires.
SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique.</p> <p>Imaginer sa mise en espace, les costumes, les accessoires, le décor.</p> <p>Expression musicale Proposer un accompagnement vocal, corporel et instrumental à partir d'un extrait sonore.</p> <p>Expression plastique Produire une <u>image*</u> fixe ou animée, à l'aide d'un support choisi.</p> <p>Mettre des volumes en œuvre.</p>
SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Organiser la préparation d'une représentation (par ex : répétitions, <u>filages*</u>, répétition générale...).</p> <p>Expression musicale 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.</p> <p>Expression plastique Mettre en valeur une production individuelle en proposant un dispositif de présentation.</p>

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels variés.	Explorer d'autres lieux, œuvres et objets culturels d'ici et d'ailleurs.
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.	<p>Expression française et corporelle Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.</p> <p>Expression musicale Résister aux attirances sonores (autres voix), lors de l'interprétation de chansons polyphoniques simples à deux voix et de chœurs parlés*.</p> <p>Expression plastique Exemplifier les fondamentaux caractérisant une <u>image*</u> fixe ou animée (formes, <u>rythmes*</u>, mouvements, lumière...) et les volumes.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Interroger le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.

P6

C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.

Expression française et corporelle

S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année.

S'exprimer au travers d'un jeu* masqué.

Expression musicale

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.

Expression plastique

Élaborer des images* fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées.

S1

1^{re} SECONDAIRE

Objectifs de l'année

Esthétique - Créations - Appréciations

L'élève poursuit la construction de ses apprentissages en 1^{re} année secondaire sous deux aspects : le premier est relatif à l'appréciation et porte essentiellement sur le développement des capacités sensorielles et cognitives ; le second est relatif à la création et se consacre principalement à l'amplification de ses moyens d'expression et de création.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

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 événements ponctuels et éphémères...



S1

Repères culturels et artistiques

Exploiter **un lieu de culture** et **des éléments du patrimoine***.

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 : 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-Petersbourg ...
 - Époque contemporaine : Statue de La Liberté, Tour Eiffel...

Expression française et corporelle

- Représentation du théâtre de texte.
- Danses urbaines : Hip hop, Break dance...

Expression musicale

► 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 L'Odyssée de l'espace ») (Période romantique).
- « Le Sacre du printemps », I. Stravinsky >> « O Fortuna », C. Orff (Film « Excalibur ») (Période moderne).
- ...

► 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 plastique

- 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...).

S1

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine</u> * et aux objets culturels.	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.
S2 : Temps/Rythme*.	Expression française et corporelle Analyser la <u>scansion</u> * dans un texte poétique. Identifier les structures rythmiques dans la représentation : dans l'éclairage, la voix et les déplacements des comédiens, la <u>pulsation</u> * et le <u>rythme</u> * des mouvements. Expression musicale Identifier le caractère binaire ou ternaire d'un morceau instrumental ou d'une chanson. Expression plastique Analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/pleins...) dans des <u>images</u> * fixes et des images en mouvement.
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	Expression française et corporelle Analyser : - la chorégraphie (par ex : le <u>détournement</u> * des gestes du quotidien, la symbolique du geste...) ; - l'adresse et la mise en voix des personnages. Expression musicale Identifier dans une partition des indicateurs d'intensité, de <u>tempo</u> * et d'interprétation (par ex : p, f, mp/mf, cresc, decresc, allegro, lento, moderato, legato, staccato...).
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	Expression française et corporelle Analyser le rapport scène/salle (par ex : rapport frontal, quatrième mur...).
	Expression musicale Nommer des critères de reconnaissance d' <u>œuvres</u> * musicales de différentes époques. Identifier différentes utilisations du son/de la musique (voix off, bruitages, thèmes...) au sein d' <u>œuvres</u> * cinématographiques. Expression plastique Décrire les techniques de perspective (plans, échelles, lignes et points de fuite...).

S1

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Analyser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interprétation : le <u>jeu</u>*/le rôle (caractérisation des personnages...); - les codes de jeu : improvisés ou non, jeu symbolique, réaliste... <p>Expression musicale Établir des liens entre instruments et musiques de différentes cultures.</p> <p>Analyser le rôle de la musique, à partir d'extraits cinématographiques variés.</p> <p>Expression plastique Identifier l'influence des valeurs neutres (blanc, gris, noir) dans une composition et dans les effets de la lumière (type, source, forme...).</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	<p>Lors d'expériences culturelles et artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser collectivement, le <u>contexte</u>* d'une <u>œuvre</u>*, 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.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	<u>Observer</u> * selon des critères établis des éléments du <u>patrimoine</u> *, des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets de culture.
SF1 : Garder des traces.	Compléter son répertoire.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Exercer la <u>scansion</u>*.</p> <p>Interpréter un personnage ou une phrase chorégraphique.</p> <p>Reproduire la rythmique de la musique par le mouvement.</p> <p>Proposer des exemples variés d'utilisation de l'espace par rapport à l'espace des spectateurs.</p> <p>Expression musicale Interpréter en chœur ou individuellement des chansons en respectant les techniques vocales abordées, avec accompagnement instrumental (acoustique/numérique) ou <u>a capella</u>*.</p> <p>Frapper la <u>pulsation</u>*/le <u>rythme</u>* de séquences mélodiques à caractère binaire.</p> <p>Identifier, dans des musiques de films, des techniques utilisées pour souligner l'action, exprimer une émotion, illustrer l'histoire (<u>tempo</u>*, orchestration, intensité, leitmotiv...).</p> <p>Expression plastique Manipuler des techniques mixtes, des supports variés, des teintes et des valeurs afin d'approcher des notions de perspective.</p> <p>Reproduire des effets de lumière à partir de couleurs, de techniques et de supports variés (y compris numériques).</p>

S1

SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	Interroger l'existence de critères <u>esthétiques</u> *. Chercher le <u>contexte</u> * d'une <u>œuvre</u> *.
SF3 : Classer des <u>œuvres</u> * et des objets culturels selon des critères.	Établir des liens interdisciplinaires, lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques.
SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	Expression française et corporelle Proposer un code de <u>jeu</u> * et un rapport scène/salle. Détourner un ou plusieurs gestes du quotidien dans une chorégraphie. Expression musicale Imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de <u>timbres</u> * vocaux, instrumentaux ou corporels. Expression plastique Réaliser une composition figurative et/ou abstraite. Aborder la perspective à partir de plans, de formes, de lignes, de valeurs.
SF4 : Partager une réalisation.	Expression française et corporelle S'exprimer par le corps et par la voix dans l'espace scénique. Expression musicale Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de <u>timbres</u> * vocaux, instrumentaux ou corporels. Expression plastique Mettre en valeur une <u>production plastique</u> * personnelle ou collective, en fonction d'un environnement, d'un lieu d'exposition.

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets culturels variés.	Appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et origines.
C2 : Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d' <u>œuvres</u> *, de genres, de cultures et d'époques différentes.	Expression française et corporelle Analyser la concordance entre la mise en espace, l'environnement y compris sonore et l'interprétation. Expression musicale 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...) Expression plastique Exemplifier le figuratif et l'abstraction dans des productions plastiques.

S1

C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Distinguer une appréciation technique d'une appréciation <u>esthétique*</u> .
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Concevoir de courtes productions scéniques variées mettant en jeu les fondamentaux abordés durant l'année.</p> <p>Expression musicale Réaliser une production musicale à caractère binaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.</p> <p>Expression plastique Concevoir une <u>production plastique*</u> à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques.</p>

S2

2^e SECONDAIRE

Objectifs de l'année

Essais-erreurs - Cheminement - Appropriation

Les processus d'appréciation et de création s'appuient davantage sur un engagement personnel de l'élève qui privilégie les essais-erreurs. Ces processus ciblent une certaine précision au niveau des différentes habiletés gestuelles dans les trois modes d'expression. La mise en place de cette étape visera, en 3^e année secondaire, à rendre l'élève autonome dans ses choix artistiques et dans ses réflexions culturelles, compte tenu des grandes finalités du tronc commun.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

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 événements ponctuels et éphémères...



S2

Repères culturels et artistiques

Exploiter au moins **un exemple pour chacune des deux 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 : 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...

Expression française et corporelle

- Théâtre lié à l'actualité culturelle.
- Spectacles pluridisciplinaires (par ex : Light danse, Enra...).

Expression musicale

► **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 amour de Saint-Jean », versions P. Bruel, L. Delyle.
- ...

► **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 plastique

- 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...).

S2

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels.	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.
S2 : Temps/ <u>Rythme*</u> .	Expression française et corporelle Etablir un lien entre le mouvement et le support sonore, y compris numérique. Expression musicale Expliquer les différences entre le binaire et le ternaire. Expression plastique Exemplifier les qualités de la composition, à partir du <u>rythme*</u> , du temps et du mouvement (plein/vide, fond/forme, 2/3 - 1/3...).
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	Expression française et corporelle Décrire : - l'utilisation du numérique dans la représentation ; - la symbolique du geste et l'interprétation du personnage. Expression musicale Reconnaître dans une partition des codes d'intensité et de phrasés des mouvements sonores. Expression plastique Catégoriser : - des textures, des matières ; - le traitement des volumes.
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	Expression française et corporelle Analyser le traitement de l'espace dans la représentation (espace créé, suggéré par un objet, imaginaire, réel...). Expression musicale Nommer des caractéristiques rythmiques, mélodiques, instrumentales de différents styles et époques. Reconnaître, 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. Expression plastique Catégoriser : - le caractère du trait ; - les ombres et la lumière ; - les formes en 3D (relief).

S2

S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	<p>Expression française et corporelle Décrire l'univers <u>esthétique</u>* des genres théâtraux et chorégraphiques (vaudeville, comédie, tragédie, ballet, danse et théâtre contemporains...).</p> <p>Expression musicale Citer des caractéristiques propres à un(e) compositeur-compositrice, à un groupe, à un(e) interprète.</p> <p>Expression plastique Catégoriser les propriétés physiques des couleurs.</p>
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	<p>Lors d'expériences culturelles et artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser ensemble, le <u>contexte</u>* d'une <u>œuvre</u>*, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - caractériser ce qu'est une œuvre d'art.

Savoir-faire	Attendus
SF1 : <u>Observer</u> * de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> *.	Compléter ses observations par des recherches.
SF1 : Garder des traces.	Enrichir son répertoire.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Inclure l'utilisation du numérique dans une composition.</p> <p>Expression musicale Interpréter en chœur et individuellement des chansons ou des <u>œuvres</u>* vocales classiques.</p> <p>Frapper la <u>pulsation</u>*/le <u>rythme</u>* de séquences mélodiques à caractère ternaire.</p> <p>Comparer, à l'audition, des interprétations d'un même morceau ou d'une même chanson.</p> <p>Reproduire, corporellement ou vocalement, des caractéristiques de différents styles (valse, marche, hip-hop, rap...).</p> <p>Expression plastique Expérimenter la 2D et la 3D avec des outils (y compris numériques) et des supports variés.</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	<p>Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interroger l'existence de critères <u>esthétiques</u>* ; - questionner le <u>contexte</u>* et la <u>fonction</u>* ; - identifier l'utilité d'une <u>œuvre</u>*, d'un lieu, d'un objet culturel.
SF3 : Classer des <u>œuvres</u> * et des objets culturels selon des critères.	Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique, établir des liens interdisciplinaires.

S2

SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Improviser un <u>jeu</u>* dramatique incluant un outil numérique.</p> <p>Interpréter une phrase chorégraphique incluant un support numérique.</p> <p>Expression musicale Imaginer des accompagnements d'extraits sonores, avec enchainements de <u>timbres</u>* vocaux, instrumentaux et corporels.</p> <p>Enregistrer et exporter un contenu sonore.</p> <p>Expression plastique Détourner un élément, un objet et le mettre en œuvre.</p>
SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Coordonner les différents éléments d'une représentation et réfléchir à leur visibilité.</p> <p>Expression musicale Interpréter, collectivement ou en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de <u>timbres</u>* vocaux, instrumentaux et corporels.</p> <p>Expression plastique Concevoir et réaliser une exposition disciplinaire ou pluridisciplinaire d'expression plastique.</p>

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets culturels variés.	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire.
C2 : Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d' <u>œuvres</u> *, de genres, de cultures et d'époques différentes.	<p>Expression française et corporelle Caractériser : - l'utilisation de moyens numériques dans une représentation ; - les genres théâtraux et chorégraphiques.</p> <p>Expression musicale Interpréter, vocalement ou corporellement, des caractéristiques de différents styles (par ex : valse, marche, rap...).</p> <p>Expression plastique Illustrer des combinaisons de procédés plastiques permettant d'aboutir à une production artistique.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Exprimer une appréciation <u>esthétique</u> * et technique.

S2

C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.

Expression française et corporelle

Composer une production scénique, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention donnée.

Expression musicale

Réaliser une production musicale à caractère ternaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.

Expression plastique

Concevoir et concrétiser une production plastique*, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.

S3

3^e SECONDAIRE

Objectifs de l'année

Évolution - Choix - Autonomie

Durant la 3^e année secondaire, l'élève est amené à faire preuve d'autonomie, à démontrer la maîtrise de ses compétences et de ses savoirs. L'élève s'approprie des démarches* artistiques propres.

Les acquis d'apprentissage du tronc commun sont transférés dans des situations de productions artistiques finalisées.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

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 événements ponctuels et éphémères...



S3

Repères culturels et artistiques

Exploiter au moins **un exemple pour chacune des deux 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.

Poursuivre la découverte :

- De lieux de culture.

- De patrimoines* matériel et immatériel, d'ici et d'ailleurs, plus précisément liés 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...

Expression française et corporelle

- Théâtre contemporain lié à l'actualité culturelle.
- Danse contemporaine (par ex : M.A. De Mey, A.T. de Keersmaecker, M.-C. Pietragalla, M. Béjart...).

Expression musicale

► Écoute :

Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex :

- « Chœur des esclaves » de « Nabucco », G. Verdi.
- « Ode à la joie », 9^e 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 :

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 plastique

- 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...).

S3

Savoirs	Attendus
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine</u> * et aux objets culturels.	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, <u>apprécier</u> * : - 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.
S2 : Temps/ <u>Rythme</u> *.	Expression française et corporelle Analyser : - le travail de chœur (le chorus, la narration collective, le <u>coryphée</u> *) ; - les mouvements d'ensemble, les interactions entre les danseurs. Expression musicale Définir les différences entre caractères binaire et ternaire. Expression plastique Déterminer l'unité et la cohérence d'une réalisation. Identifier les variations de <u>rythme</u> * dans une production visuelle (film, vidéo, peinture, architecture, publicité...).
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	Expression française et corporelle Analyser l'utilisation du corps dans la phrase chorégraphique, en utilisant un vocabulaire spécifique. Expression musicale Expliquer la <u>fonction</u> * des codes d'intensité et de phrasés dans une partition. Expression plastique Déterminer les pratiques récentes dans les arts visuels (vidéo, photographie numérique, réalité virtuelle, animation numérique en volume-stop motion, ralenti-slow motion, mapping vidéo...).
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	Expression française et corporelle Analyser : - la représentation selon des critères définis ; - la gestion du mouvement en fonction de l'espace et des autres danseurs. Expression musicale Citer des formes musicales (par ex : <u>ABA</u> *, rondo, canon, sonate, symphonie, concerto, variations...). Expression plastique Identifier l'utilisation des volumes en architecture.
S2 : Couleurs/ <u>Timbres</u> *.	Expression française et corporelle Analyser la dramaturgie et l' <u>esthétique</u> * selon des critères définis. Expression musicale Comparer les styles de compositeurs-compositrices, de groupes ou d'interprètes d'une même époque. Expression plastique Comparer les techniques d'artistes d'un même mode d'expression plastique.
S3 : <u>Contexte</u> */ <u>Fonction</u> */Sens.	Lors d'expériences culturelles et artistiques vécues : - analyser en autonomie le <u>contexte</u> * d'une <u>œuvre</u> *, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - argumenter l'intention d'un artiste, la signification d'une <u>œuvre</u> *, d'un lieu, d'un objet culturel.

S3

Savoir-faire	Attendus
SF1 : Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, <u>apprécier</u> .*	Catégoriser des lieux, des éléments du <u>patrimoine</u> * et des objets de culture observés.
SF1 : Garder des traces.	Organiser son répertoire.
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image</u> *, le son, la voix.	<p>Expression française et corporelle Exemplifier : - le travail de chœur, la représentation et la dramaturgie ; - la fluidité du mouvement, des actions et des enchaînements.</p> <p>Expression musicale Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons ou des <u>œuvres</u>* 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) <u>œuvre(s)</u>*. Reproduire, corporellement ou vocalement, ces séquences rythmiques ou mélodiques. Traiter un élément sonore de façon numérique (modifier, couper, assembler des extraits...).</p> <p>Expression plastique Combiner des techniques graphiques. S'exercer au traitement numérique (court métrage, animation, construction d'<u>images</u>*, projection...).</p>
SF3 : Interroger le <u>contexte</u> *, la <u>fonction</u> * et le sens d'éléments culturels.	Interroger l' <u>esthétique</u> * d'une <u>œuvre</u> *.
SF3 : Classer des <u>œuvres</u> * et des objets culturels selon des critères.	Établir des liens interdisciplinaires.
SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	<p>Expression française et corporelle Intégrer un élément numérique (projection, son...) dans la représentation.</p> <p>Expression musicale Imaginer des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaison de <u>timbres</u>* vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.</p> <p>Expression plastique Intégrer les fondamentaux (temps, <u>rythmes</u>*, outils y compris numériques, couleurs, formes ...) dans une création personnelle ou collective.</p>



S3

SF4 : Partager une réalisation.	<p>Expression française et corporelle Concevoir et présenter une forme scénique et en assurer la communication.</p> <p>Expression musicale Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaisons de <u>timbres*</u> vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.</p> <p>Expression plastique Concevoir et réaliser une exposition pluridisciplinaire d'expression plastique.</p>
---------------------------------	--

Compétences	Attendus
C1 : Fréquenter des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels variés.	Élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés.
C2 : Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d' <u>œuvres*</u> , de genres, de cultures et d'époques différentes.	<p>Expression française et corporelle Déterminer les effets des moyens d'expression verbale et corporelle, par l'intégration des différents procédés scéniques explorés.</p> <p>Expression musicale Combiner des percussions corporelles ou des mouvements, dans des productions vocales à caractère rythmique binaire et ternaire.</p> <p>Expression plastique Déterminer les fondamentaux permettant d'aboutir à une production personnelle.</p>
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Argumenter son appréciation à partir de critères techniques et <u>esthétiques*</u> .
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	<p>Expression française et corporelle Soumettre une production scénique élaborée, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention choisie.</p> <p>Expression musicale 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.</p> <p>Expression plastique Concevoir, finaliser et présenter une <u>production plastique*</u>, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.</p>

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

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 connaître, 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 connaître et s'ouvrir aux autres

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

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 connaître 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)
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, 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 maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

La 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' <u>œuvres*</u> de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3)
Développer des capacités à <u>observer*</u> , comparer, raisonner.	Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d' <u>œuvres*</u> de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) <u>Observer*</u> de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir toucher, <u>apprécier*</u> . (SF 1) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3) Interroger le <u>contexte*</u> , la <u>fonction*</u> , 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' <u>œuvres*</u> de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2)
Acquérir une conscience des apprentissages : être capable d'explicitier le sens, s'autoévaluer et appréhender l'erreur.	Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3) Garder des traces. (SF 1)
Développer la maîtrise des outils numériques propres aux disciplines.	Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image*</u> , 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 <u>œuvre*</u> , 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' <u>œuvres*</u> de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image*</u> , 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 connaître pour trouver une voie d'expression personnelle.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Utiliser des outils, des instruments, le corps, l' <u>image*</u> , 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 connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La 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.	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 <u>patrimoine*</u> (matériel et immatériel), l'actualité culturelle, l'interculturalité, l'exploration de l'environnement immédiat culturel et artistique, la création contemporaine...
Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.	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...
Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.	- musique : chanteur, choriste, chef de chœur, chef d'orchestre, musicien, instrumentiste, professeur... - mise en valeur du <u>patrimoine*</u> : 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...
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.	<i>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.</i>

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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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, goûts, 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 goûts 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 <u>contexte*</u> , la <u>fonction*</u> et le sens d'éléments culturels » offre des opportunités multiples pour argumenter les choix posés.

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

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

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

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁹. 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 accroître leur sens.

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

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

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

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti. (S)	Exprimer un ressenti, un avis avec un support. Partager ses impressions. (SF)	FRANÇAIS
	Identifier des formes géométriques (par ex : cercle, carré, triangle, rectangle...). (S)	Identifier un carré, un rectangle, un triangle, un disque. (S)	MATHÉMATIQUES
	Utiliser des formes variées pour produire un visuel. (SF)	Construire un carré, un rectangle en assemblant deux figures données (rectangle, carré, triangle). (SF)	
	Tracer des lignes, des traits et des contours caractérisés, à l'aide des outils graphiques élémentaires. (SF)	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte. (SF)	
		Tracer des figures à main levée en repassant sur des « segments de droite » de faisceaux de droites donnés. (SF)	FMTTN ²⁰
		Dessiner le contour de toutes les faces d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée. (SF)	
	Connaitre des gestes transformateurs (par ex : coller, plier, couper, déchirer, assembler...). (S)	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)	FHGES ²¹
	Imaginer et réaliser une <u>production plastique</u> * à partir de techniques et de gestes simples. (C)	Réaliser un (des) ouvrage(s) avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables et les techniques imposés. (C)	
	<u>Observer</u> * librement des lieux de culture, le <u>patrimoine</u> * local, des objets du quotidien. (SF)	Observer une trace du passé dans son environnement proche. (SF)	EPC ²²
	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti. (S)	Traduire son étonnement (parole, dessin geste) à propos de situations, de problèmes... (SF)	
		Identifier - exemplifier (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (SF)	
	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir. (SF)	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	
	Suite aux visites et observations de préférence in situ, nommer des objets de diverses cultures, liés à la vie quotidienne. (S)	Identifier - exemplifier la diversité des cultures. (SF)	EP&S ²³
	Identifier et nommer les différents <u>rythmes</u> * du corps en mouvement : rythme cardiaque, de la marche, de la respiration. (S)	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements de cœur, respiration...). (SF)	
	Exprimer la <u>pulsation</u> * corporellement (balancement, marche, frappe, sur un <u>tempo</u> * fixe. (SF)	S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : tempo donné...). (SF)	

20 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

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

22 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

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

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 <u>patrimoine*</u> 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 <u>rythme*</u> 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 <u>pulsation*</u> . (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 <u>rythme*</u> , 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)

P3

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Exemplifier la représentation en miroir. (S)	Exécuter le mouvement (retournement) qui permet de passer d'un motif figuratif à son image donnée, avec un support. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Utiliser des formes géométriques et organiques au départ de techniques variées. (SF)	Reproduire et construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié. (SF) Tracer un rectangle, un carré, un triangle (excepté le triangle équilatéral) à la latte sur papier tramé avec et sans contraintes. (SF) Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction. (C)	
	Décrire la voix : intensité, <u>timbre</u> *, pause, respiration. (S) Définir la <u>ligne mélodique</u> *, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes). (S)	Énoncer que l'oreille est un récepteur de sons et que le cerveau traite les informations. (S) Qualifier un son de fort, faible, aigu, grave... (S)	SCIENCES
	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des <u>œuvres</u> * et des objets de diverses cultures, et les comparer. (C)	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société. (SF)	EPC
	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles pour prendre la mesure de la diversité. (C)	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	
	Suite aux visites et observations de préférence in situ, décrire des éléments du <u>patrimoine</u> * matériel belge. (S)	Établir un lien entre le monument aux morts de la localité de l'école et la Première Guerre mondiale et/ou la Deuxième Guerre mondiale. (S)	FHGES
	Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique. (SF)	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. (SF) Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques. (SF)	EP&S
	Imaginer une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année. (C)	Présenter des séquences expressives simples. (C)	
	Improviser des séquences rythmiques à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...). (SF)	Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés, comme outil d'expression. (SF)	

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Lors des expériences culturelles et artistiques : expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel et comparer les messages découverts. (S)	Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer. (SF)	FRANÇAIS
	Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques. (SF)	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...). (SF)	MATHÉMATIQUES
	Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles. (SF)	Construire des cubes et des parallélépipèdes rectangles avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler...). (SF)	
	Réaliser une composition symétrique ou asymétrique à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques. (C)	Réaliser, dans un quadrillage, une production artistique par la répétition d'un motif figuratif en appliquant des glissements et des retournements. Par ex : frises, pavages. (C)	
	Repérer les interactions corporelles (par ex : la rencontre/le croisement, la séparation, l'action/la réaction). (S)	Identifier lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement. (S)	SCIENCES
	Créer une production (en 2D ou 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles. (SF)	Réaliser un (des) ouvrage(s), sous la supervision de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables et les techniques proposés. (C)	FMTTN
	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique. (SF)	Établir un lien entre un exemple du patrimoine local et un moment clé et une période conventionnelle. (S)	FHGES
	Lors des expériences culturelles et artistiques, expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel et comparer des messages découverts. (S)	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société. (SF)	EPC
	Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors. (SF)	Présenter des séquences expressives simples. (C)	EP&S
	Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels, scéniques. (C)		

P5

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (par ex. : chronologie, flash-back, ellipse temporelle...). (S)	Repérer les organisateurs textuels pour construire du sens. (SF) Utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence. (SF)	FRANÇAIS
	Distinguer le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et les proportions. (S)	Tracer l'agrandissement (double) ou la réduction (moitié) d'une figure simple dans un même quadrillage. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques. (C)	Produire un document sonore et/ou vidéo. (C)	FMTTN
	Suite aux visites et observations de préférence in situ, présenter un site archéologique. (S)	Établir un lien entre un exemple du patrimoine local (sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels des XIX ^e et XX ^e siècles, objets se rapportant aux moments clés de la thématique) et un moment clé et une période conventionnelle. (S)	FHGES
	Inventer et mettre en espace une production scénique à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés. (C)	Élaborer et présenter une séquence expressive. (C)	EP&S

P6

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation. (SF)	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). (SF)	FRANÇAIS
	Élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées. (C)	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. Par ex. : frises, pavages, rosaces. (C)	MATHÉMATIQUES
	Identifier des effets de l'ombre et de la lumière sur des formes volumiques. (S)	Identifier une représentation graphique : dessin de vues, dessin de perspective. (S)	FMTTN
	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. (S)	Questionner-expliciter culture(s)/multiculturalité. (S)	EPC
	Synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée. (SF)	Élaborer et présenter des séquences expressives. (C)	EP&S
	Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique. (SF)		
	S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année. (C)		

S1

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Analyser la scansion dans un texte poétique. (S)	Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : - débit ; - intonation ; - volume ; - articulation ; - pauses ; - accents d'insistance ; - prononciation... (S)	FRANÇAIS
	Analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/pleins...) dans des images fixes et des images en mouvement. (S)	Identifier une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation, une rotation. (S)	MATHÉMATIQUES
	Concevoir une <u>production plastique*</u> à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques. (C)	Concevoir et réaliser un (des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés. (C)	FMTTN
	<u>Observer*</u> selon des critères établis des éléments du <u>patrimoine*</u> , des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets de culture. (SF)	Nommer un exemple du patrimoine de nos régions (sites archéologiques, villes et édifices médiévaux, anciens sites ou quartiers industriels, cités ouvrières, équipements urbains du XIX ^e siècle, espaces périurbains, Atomium) pour chaque moment clé et l'associer à la période conventionnelle correspondante. (S)	FHGES
	Interroger l'existence de critères <u>esthétiques*</u> . (SF)	Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon : questionner - expliciter. (S)	EPC
	Distinguer une appréciation technique d'une appréciation <u>esthétique*</u> . (C)		
	Appréhender des lieux, des <u>œuvres*</u> et des objets culturels de différentes époques et origines. (C)	S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions. (C)	EP&S
	Concevoir de courtes productions scéniques variées mettant en jeu les fondamentaux abordés durant l'année. (C)	Mobiliser la connaissance du corps pour choisir les mouvements adéquats dans des situations variées. (C)	
	S'exprimer par le corps et par la voix dans l'espace scénique. (SF)	Élaborer et présenter des séquences expressives. (C)	

S2

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Exprimer une appréciation esthétique et technique. (C)	Formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents. (SF)	FRANÇAIS
	Catégoriser les formes en 3D (relief). (S)	Identifier des solides : cylindre, cube, parallélépipède rectangle, pyramide, prisme droit et cône. (S)	MATH
	Expérimenter la 2D et la 3D avec des outils (y compris numériques) et des supports variés. (SF)	Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D. (SF)	
	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire. (C)	Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète (actuelle ou historique). (C)	SCIENCES
	Concevoir et concrétiser une <u>production plastique*</u> , à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques. (C)	Concevoir et réaliser un (des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés. (C)	FMTTN
	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire. (C)	Exemplifier une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation. (S)	FHGES
	Exprimer une appréciation <u>esthétique*</u> et technique. (C)	Conceptualiser – problématiser : le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon. (S)	EPC
	Composer une production scénique, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention donnée. (C)	Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur un thème, une idée... (SF)	EP&S



90



ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, <u>apprécier*</u> la diversité des objets de culture, de genres, d'époques et d'origines différents. (S)	Écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. (C)	LANGUES MODERNES
	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, <u>apprécier*</u> l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques. (S)	Expliquer le concept de modèle scientifique et ses limites à partir de la découverte des particules atomiques. (S)	SCIENCES
		Montrer, dans un contexte historique donné, comment des scientifiques construisent les connaissances sur la structure atomique et permettent l'évolution de celles-ci. (C)	
	Élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés. (C)	Associer un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle. (S)	FHGES
	S'exercer au traitement numérique (court métrage, animation, construction d' <u>images*</u> , projection...). (SF)	Produire et traiter des contenus multimédia de manière collaborative. (C)	FMTTN
	Interroger l' <u>esthétique*</u> d'une <u>œuvre*</u> . (SF)	Conceptualiser – problématiser : le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon. (S)	EPC
	Concevoir et présenter une forme scénique et en assurer la communication. (SF)	Construire et interpréter une présentation élaborée. (C)	EP&S
	Soumettre une production scénique élaborée, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention choisie. (C)		

GLOSSAIRE

ABA : chanson ou morceau de musique constitués de l'enchaînement 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'enchaînement 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 :

- *Multicultural* : 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 reconnaître, 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 boîtes 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.



TABLEAUX SYNOPTIQUES

Les tableaux synoptiques, présentant une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du tronc commun (de P1 à S3), sont consultables [ici](#).





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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CD', is positioned above the name Caroline Désir.

Caroline DÉSIR

**Annexe n° III au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	4
Présentation générale des référentiels du tronc commun	6
Enjeux et objectifs généraux	19
Langue moderne I	28
Contenus d'apprentissage et attendus	28
3 ^e PRIMAIRE	28
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	28
Savoirs	30
Savoir-faire	30
Compétences	31
4 ^e PRIMAIRE	33
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	33
Savoirs	35
Savoir-faire	35
Compétences	36
5 ^e PRIMAIRE	38
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	38
Savoirs	40
Savoir-faire	41
Compétences	43
6 ^e PRIMAIRE	46
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	46
Savoirs	48
Savoir-faire	49
Compétences	52
Croisements avec le numérique	54
1 ^{re} SECONDAIRE	55
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	55
Savoirs	57
Savoir-faire	59
Compétences	62
Croisements avec le numérique	65
2 ^e SECONDAIRE	66
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	66
Savoirs	68
Savoir-faire	70
Compétences	72
Croisements avec le numérique	75
3 ^e SECONDAIRE	76
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	76
Savoirs	78
Savoir-faire	80
Compétences	82
Croisements avec le numérique	86

Langue moderne II	87
2 ^e SECONDAIRE	87
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	87
Savoirs.....	89
Savoir-faire	91
Compétences.....	94
Croisements avec le numérique	97
3 ^e SECONDAIRE	98
Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée	98
Savoirs.....	100
Savoir-faire	101
Compétences.....	103
Croisements avec le numérique	106
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	107
Croisements entre disciplines	116
Annexes	123
Annexe 1 : LM I : Champs thématiques	123
Annexe 2 : LM I : Savoirs et savoir-faire grammaticaux.....	127
ALLEMAND.....	127
ANGLAIS	130
NÉERLANDAIS.....	132
Annexe 3 : LM I : Caractéristiques des messages et des productions liés aux compétences	134
Expression orale sans interaction	134
Exemples de stratégies à activer au besoin	138
Expression orale en interaction	141
Exemples de stratégies à activer au besoin	145
Compréhension à l'audition	147
Exemples de stratégies à activer au besoin	150
Compréhension à la lecture	151
Exemples de stratégies à activer au besoin	154
Expression écrite	156
Exemples de stratégies à activer au besoin	160
Annexe 4 : LM I : Mise en évidence des champs thématiques et des supports susceptibles d'être particulièrement des vecteurs de contenus culturels	162
1. CHAMPS THÉMATIQUES	162
2. SUPPORTS.....	165
Annexe 5 : LM II : Champs thématiques	168
Annexe 6 : LM II : Savoirs et savoir-faire grammaticaux	170
ALLEMAND.....	170
ANGLAIS	171
NÉERLANDAIS.....	172
Annexe 7 : LM II : Caractéristiques des messages et des productions liés aux compétences.....	173
S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1	173
Exemples de stratégies à activer au besoin	176
S3 : Niveau A2.2	178
Exemples de stratégies à activer au besoin	182
Annexe 8 : LM II : Mise en évidence des champs thématiques susceptibles d'être particulièrement des vecteurs de contenus culturels	185

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

DE L'UTILITÉ DES COURS DE LANGUES MODERNES

En s'inscrivant dans les objectifs généraux de l'enseignement en Communauté française tels qu'ils ont été rappelés dans la présentation générale, 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.

DE L'IMPORTANCE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

Si en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude de la première langue moderne commence effectivement en 3^e primaire, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers trouvent leur place dès l'entrée à l'école. L'Éveil aux langues fait l'objet, de la 1^{re} maternelle à la 2^e primaire, d'un parcours d'apprentissage spécifique¹⁶, qui ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles mais qui propose une ouverture à une **diversité** de langues.

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 corps et au geste, au sonore, au chant et au rythme** » (CECRL p. 131).

Par ailleurs, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures* (CARAP, p. 6) entrevoit cette approche comme la mise en œuvre « d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. »

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 davantage tolérante et ouverte. Cette démarche s'inscrit dans les visées de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC).

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...).

Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues.

16 Voir en particulier la brochure « [Éveil aux langues](#) » éditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

LE RÉFÉRENTIEL DE LANGUES MODERNES TRONC COMMUN

En accord avec l'approche communicationnelle adoptée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* et compte tenu de la **spécificité de la discipline**, ce référentiel de langues modernes accorde la primauté à la **communication, comme visée d'apprentissage**.

Il précise des intentions de communication et liste, en lien avec celles-ci :

- des **savoirs lexicaux** et **grammaticaux** ;
- des **savoir-faire lexicaux, grammaticaux** et **stratégiques** ;
- des **compétences** : expression orale sans interaction (EOSI), expression orale en interaction (EOEI), compréhension à l'audition (CA), compréhension à la lecture (CL), expression écrite (EE).

Afin de couvrir les différentes formes de communication, ces compétences doivent être entraînées **en privilégiant toutefois la composante orale** (écouter, parler en ou sans interaction). Selon le stade du développement psychologique de l'élève, il convient donc de favoriser, développer, soutenir et cultiver chez l'élève l'envie, le plaisir, l'audace de s'exprimer et la créativité.

Le référentiel ne liste pas de manière spécifique les **fonctions langagières**, expressions propres à chaque langue au service d'une intention de communication qu'il est important de pouvoir produire ou comprendre. En effet, des savoirs et des savoir-faire lexicaux et grammaticaux listés dans ce référentiel permettent d'exprimer ces fonctions. Leur échelonnement dans l'apprentissage sera fonction des intentions de communication, du registre de langue et du niveau européen vers lequel on tend, en l'occurrence, ici, de Pré-A1 à B1.2.

Le tableau ci-dessous mentionne les principales intentions de communication et des exemples de fonctions langagières qui permettent de les traduire :

Intentions de communication	Exemples de fonctions langagières au service des intentions
Établir des contacts sociaux	<i>Good morning ; Tot ziens ; Wie geht's ?</i>
(S')informer ...	<i>How much is it ? Ze ziet er ... uit ; Gibt es ... ?</i>
... de façon structurée ou non	... grâce à des termes tels que <i>First ... Second ... ; Ten eerste ... Ten tweede ; Zum Ersten ... Zum Zweiten</i> .
(Faire) agir	<i>Let's go ; Je zou liever ... ; Kann ich dir helfen ?</i>
Exprimer les opinions et les sentiments	<i>How interesting ! Wat een ... ! Meiner Meinung nach ...</i>

Les niveaux du CECRL mentionnés ici sont donnés à titre indicatif et pas dans une visée certificative. Ce sont les **attendus** du présent référentiel qui définissent le **degré de maîtrise** que l'élève doit atteindre.

Enfin, ce référentiel répond à la nécessité de promouvoir l'**apprentissage tout au long de la vie** (*lifelong learning*) par l'attention qu'il accorde aux différentes stratégies (qu'elles soient communicationnelles, d'apprentissage ou transversales).

LES LIGNES DE FORCE DU RÉFÉRENTIEL

Plus que jamais, l'**enchaînement** et la **progression des apprentissages** au fil du cursus scolaire restent au cœur de ce référentiel. Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire.

Afin d'assurer cette approche, il est indispensable de prendre conscience des contenus et des attendus définis en amont et en aval de chaque année d'enseignement. Cela permettra de sensibiliser progressivement aux apprentissages des années suivantes et de remobiliser les acquis par la suite. Cette logique nuance l'annualisation des contenus et apporte une réponse à l'organisation des classes verticales.

Le passage d'une étape à l'autre prend en compte la progression de chaque élève, le but étant de permettre à tous les élèves d'atteindre à terme un niveau commun.

Cette logique permet notamment d'appréhender le cas spécifique des 5^e et 6^e années primaires dont les volumes horaires peuvent être significativement différents en fonction des régions géographiques : les élèves disposant d'un volume horaire hebdomadaire plus important pourront être plus vite au niveau du CECRL attendu et donc consacrer davantage de temps à son entretien.

Ainsi, dans l'enseignement secondaire, cette même logique permet de prendre en compte les différences de rapidité d'acquisition d'une langue moderne supplémentaire, en fonction de ses particularités et du parcours antérieur des élèves.

Le schéma qui suit illustre les étapes décrites précédemment. Les profils de sortie en 3^e année secondaire en LM I (1^{re} langue moderne apprise, anciennement « seconde langue » dans l'enseignement primaire) et LM II (2^e langue moderne apprise à partir de la 2^e année secondaire) sont clairement identifiables ci-dessous.



Sensibilisation	Niveau du CECRL atteint						Entretien	
-----------------	-------------------------	--	--	--	--	--	-----------	--

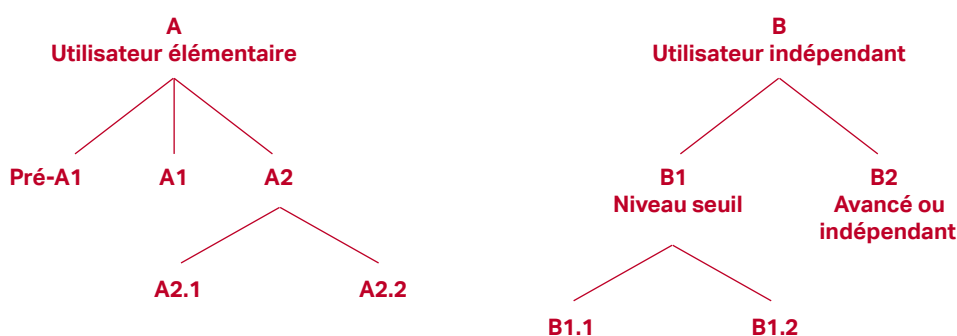
LM I	Compétences	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	EOSI	Pré A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	EOEI							
	CA							
	CL							
	EE			Pré A1	A1			

LM II	Compétences	S2			S3		
	EOSI	A1	A2.1			A2.2	
	EOEI						
	CA						
	CL						
	EE						



LE CECRL

- établit une échelle, internationalement reconnue, de niveaux de maîtrise des langues étrangères (Pré-A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2) sur la base de descripteurs précis. Ce référentiel opte pour une division des niveaux concernés en sous-niveaux, lorsque ceci est nécessaire, afin de rendre visibles les progrès, et ne concerne que les niveaux Pré-A1 à B1.2 ;



- décrit les grandes **compétences** à développer. Outre les cinq déjà citées, le *Volume complémentaire* du CECRL en a introduit une nouvelle : la **médiation**¹⁷ (transmettre à une personne le contenu d'un message écrit ou oral auquel cette personne n'aurait pas accès) ;
- intègre, outre la composante **linguistique**, les composantes **sociolinguistique** (prise en compte des normes sociales propres à la langue) et **pragmatique** (usage fonctionnel des ressources langagières, recours aux stratégies de réception et de communication, cohérence du discours...).

¹⁷ Le présent référentiel intègre cette sixième compétence au travers des compétences réceptives.

À titre indicatif, le tableau suivant donne une vue d'ensemble sommaire des aptitudes correspondant à la maîtrise des niveaux généraux, sur la base des descripteurs tels que définis dans le *Volume complémentaire* du CECRL.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique argumentée dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de diverses possibilités. Peut écrire un essai qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients des différentes options.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale, en lien avec la vie culturelle et avec les sujets concrets de la vie courante. Peut produire un discours simple et cohérent sur ces sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut participer activement à une interaction orale. Peut raconter un événement (en respectant la chronologie), une expérience ou un rêve, décrire ses sentiments, un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne sur des sujets concrets directement liés à ses intérêts et ceux de ses proches. Peut communiquer dans le cadre de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
	Pré-A1	Peut reconnaître des mots familiers. Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement. Peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée. Peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.

L'intégration du CECRL (édition année 2000 et son *Volume complémentaire*, année 2018) aux référentiels aide à :

- **cibler et décrire les niveaux de maîtrise** à atteindre dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- **outiller** l'élève pour qu'il identifie ses acquis et se situe par rapport à un niveau donné ;
- **situer l'apprenant** sur une échelle employée partout en Europe et faciliter sa mobilité au sein de l'espace européen ;
- **valoriser les acquis** de l'élève pour mener l'élève à une plus grande confiance en soi ;
- **affiner l'approche de l'évaluation**, notamment dans le statut accordé à l'erreur comme un levier d'apprentissage.

Les caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence (longueurs, durées, types de supports et de productions par niveaux) mentionnées dans les annexes 3 et 7 du CECRL s'appuient sur une lecture croisée des épreuves internationales reconnues par l'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE) telles que le Goethe Zertifikat, le CNaVT, le Cambridge Exam, le DELF, CELI et le DELE.

Le CECRL, outil générique par essence, s'adresse initialement à un public d'apprenants adultes. En outre, étant donné le nombre et la complexité des paramètres intervenant dans la communication en langues modernes, il convenait, d'une part, d'opérer des **choix** et, d'autre part, d'**adapter** certains éléments du cadre afin de coller au plus près au contexte et à la réalité scolaires, comme le préconisent d'ailleurs les auteurs de ce cadre.

Il est à souligner que le modèle proposé par le cadre s'inscrit dans une perspective **actionnelle**, centrée sur l'**articulation** entre les stratégies mises en œuvre par l'acteur et la/les tâche(s) à effectuer dans des conditions et un environnement précis de la vie réelle. Cette approche actionnelle ne peut donc qu'être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire. En effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, ce qui les amène à s'engager dans ce que le cadre appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités toutefois **porteuses de sens**.

Dans cette perspective esquissée par le CECRL, le référentiel s'inscrit donc dans une dynamique où la communication est centrale. Néanmoins, le modèle proposé reste ouvert à des possibilités d'activités dans une perspective **actionnelle de la didactique des langues**. Outre le fait de communiquer avec l'autre, il est possible d'agir avec lui en situation, de travailler ensemble, de coopérer à des projets.

Cette approche actionnelle peut donc déjà être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire mais aussi en dehors de l'école. Même si, en effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, il est pertinent de les engager dans ce que le cadre appelle un « **faire-semblant accepté volontairement** » afin de communiquer et agir ensemble en langue cible dans des activités **porteuses de sens**.

Un tableau reprend d'ailleurs pour chaque année les intentions de communication visées en lien avec les différentes structures travaillées. Bien qu'elle existe, l'intention « divertir » n'apparaît pas dans les tableaux dans la mesure où il n'y a pas d'attendu en la matière. Ceci ne doit pas empêcher l'enseignant d'exploiter cette intention, notamment par le recours à des supports avant tout conçus à cette fin, tels qu'une chanson, un livre de jeunesse, un récit fictionnel, un document audiovisuel.

LA 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**.

Cette dimension socioculturelle sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés.

La culture 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 (*Déclaration de Mexico*). Par ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible, les domaines culturels devraient aussi apporter des éléments de réponse à la question « Que dit un enfant/un jeune de l'âge de l'apprenant et qui est natif de la langue d'apprentissage ? »

Les domaines lexicaux et culturels sont particulièrement interdépendants. En effet, la langue est vectrice de culture, notamment grâce aux mots qui peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et de valeurs. C'est la raison pour laquelle, dans les tableaux dédiés aux champs thématiques, les items en lien avec la culture sont indiqués en italique. Ceux-ci sont définis de manière large et générique, eu égard au caractère riche et évolutif de la culture.

L'appréhension d'un fait culturel permet aussi une acquisition systématique et raisonnée de lexique, sans tomber dans le travers du stéréotype.

Par ailleurs, d'autres portes donnent accès à la culture : les marqueurs de conventions sociales et les règles de politesse dans le respect des différents registres de langue.

La culture ancrée dans la littérature, quant à elle, s'inscrit davantage dans les types de supports proposés aux élèves en compréhension à la lecture, voire à l'audition. La reconceptualisation contemporaine de ce qu'est la littérature, permet d'ouvrir ce volet culturel dès les premières années d'apprentissage de la langue cible. En effet, des genres littéraires très variés, du plus simple au plus complexe, relèvent de la même approche culturelle. Au niveau du tronc commun, on pourra ainsi proposer, par exemple, des comptines, des contes pour enfants aussi bien que des bandes dessinées, des romans pour la jeunesse ou des romans adaptés « *graded readers* », des chansons. Cette approche progressive de la richesse et de la complexité littéraire, préparera ainsi les élèves à découvrir pleinement la littérature classique (éventuellement simplifiée) ou des films dans les années du cycle supérieur.

Chaque facette de la culture abordée intéresse potentiellement les cinq compétences langagières.

LA DIMENSION CITOYENNE

Comme pour la dimension socioculturelle, la **citoyenneté** (utilisation critique des médias, développement durable, respect de l'environnement...) sera **intégrée** aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées. Cette dimension sera amplifiée tout au long du tronc commun.

LA DIMENSION NUMÉRIQUE

Dans le monde d'aujourd'hui, la dimension numérique est incontournable. Celle-ci est présente tant dans les champs thématiques et les supports proposés que dans les productions attendues (médias en ligne, outils de présentation, outils de référence...).

CONVENTION DE LECTURE DES TABLEAUX

Pour faciliter la lecture des tableaux, le code couleur suivant a été adopté :

Couleur	Signification
	Contenus communs aux trois langues
	Contenus spécifiques à l'allemand
	Contenus spécifiques à l'anglais
	Contenus spécifiques au néerlandais



CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

LANGUE MODERNE I

P3

3^e PRIMAIRE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude effective de la première langue moderne commence pour tous en 3^e année primaire. Cependant, il ne faut pas négliger le parcours antérieur des élèves.

En effet, comme déjà annoncé en préambule, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers font l'objet d'un document « Éveil aux langues » distinct qui en structure la mise en œuvre de la 1^{re} année maternelle à la 2^e année primaire.

Objectifs

Un niveau Pré-A1 a été défini en 2018 dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). L'objectif de ce niveau est de sensibiliser les élèves à la compréhension (à l'audition et à la lecture) et à l'expression orale.

Le cours de langue en 3^e année primaire initie à ce niveau Pré-A1. Celui-ci devra être atteint en fin de 4^e année primaire et ne comprend aucun attendu pour l'expression écrite, qui ne sera abordée qu'à partir de la 5^e année primaire.

Le niveau Pré-A1 est un niveau de compétence où l'élève s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites. Il constitue un jalon intermédiaire vers le niveau A1.

L'élève de niveau Pré-A1 est un utilisateur « élémentaire » de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut reconnaître des mots familiers ;
- peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple, sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement ;
- peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites, courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée ;
- peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.¹⁸

En 3^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et proactif font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

¹⁸ *Volume complémentaire* du CECRL.

P3

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
3. Vie quotidienne
5. Voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
11. Météo et climat
12. Division du temps

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Les attendus sont situés au niveau de l'utilisation de mots ou expressions et phrases très courtes routinisées, d'où l'absence d'attendus grammaticaux. Au niveau des compétences, l'accent est mis sur l'expression orale et les deux types de compréhension. Aucune production écrite n'est donc attendue en 3^e et 4^e année primaire, le niveau Pré-A1 à l'écrit n'étant travaillé qu'en 5^e et 6^e année primaire.

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau Pré-A1, l'élève devra être capable de :

1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences
2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		Informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des régions ou pays dans lesquels la langue enseignée est utilisée.

P3

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 3 ^e année primaire (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12). (cf. Annexe 1)	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer/reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 3^e année primaire (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12). (cf. Annexe 1)</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3^e année primaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> Prononciation. Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>
Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, manifester sa (non-) compréhension, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Compétences

Niveau du CECRL en 3 ^e primaire : sensibilisation pré-A1 (rien à l'écrit)	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour se présenter ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message¹⁹ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions ou de modes de vie.</p>
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²⁰ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple, d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions ou de modes de vie.</p>

19 Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

20 Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

Objectifs

Un niveau Pré-A1 a été défini en 2018 dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). L'objectif de ce niveau est de sensibiliser les élèves à la compréhension (à l'audition et à la lecture) et à l'expression orale.

Au terme de la 4^e année primaire, le cours de langue doit conduire les élèves à la maîtrise de ce niveau initié en 3^e année primaire, à l'exception de l'expression écrite qui n'est pas visée par ce niveau et qui ne sera abordée qu'à partir de la 5^e année primaire.

Le niveau Pré-A1, constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'élève s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites.

L'élève de niveau Pré-A1 est un utilisateur « élémentaire » de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut reconnaître des mots familiers ;
- peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, si on l'interroge lentement et clairement ;
- peut poser des questions et répondre à des questions sur elle/lui-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites, courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée ;
- peut saluer de manière simple et utiliser des conventions sociolinguistiques élémentaires.²¹

En 4^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et proactif font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 4^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

²¹ *Volume Complémentaire* du CECRL.

P4

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Les attendus sont situés au niveau de l'utilisation de mots ou expressions et phrases très courtes routinisées, d'où l'absence d'attendus grammaticaux. Au niveau des compétences, l'accent est mis sur l'expression orale et les deux types de compréhension. Aucune production écrite n'est donc attendue en 3^e et 4^e année primaire, le niveau Pré-A1 à l'écrit n'étant travaillé qu'en 5^e et 6^e année primaire.

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau Pré-A1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		Informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie au quotidien des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

P4

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 4 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots en lien avec un (sous-) champ thématique.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 4^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12). (cf. Annexe 1)</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 4^e année primaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> Prononciation. Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris avec ou sans modèle.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>
Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, manifester sa (non-) compréhension, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

P4

Compétences

Niveau du CECRL visé en 4 ^e primaire : pré-A1 (rien à l'écrit)	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production respecte : <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour informer. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer ; • constituée de mots isolés, de mots internationalement partagés et d'expressions toutes faites. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²² pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie.</p>
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²³ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de la compréhension à travers l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, un ou plusieurs mots.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de quelques informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une consigne au travers, par exemple d'un mouvement, d'une manipulation d'objet, d'un geste, d'un déplacement qui témoigne de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent, par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie.</p>

²² Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

²³ Voir les caractéristiques d'un message Pré-A1 en Annexe 3.

Objectifs

Le cours de langue en 5^e année primaire vise le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour les différentes compétences, sauf l'expression écrite. Pour celle-ci, le cours de langue en 5^e année primaire vise le niveau Pré-A1 du *Volume complémentaire* du CECRL.

L'élève de niveau A1 est un utilisateur²⁴ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ;
- peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. ;
- peut répondre au même type de questions ;
- peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

En 5^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et coopératif font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau attendu pour les savoir et savoir-faire grammaticaux relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 5^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
6. Relations avec les autres
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

²⁴ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

P5

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives au type de textes suivant**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative				
	Narrative				
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie au quotidien des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré** (en version papier ou numérique).

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 5 ^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : Pré-A1)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 5 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer-reconnaitre des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots ou expressions à un champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms personnels sujets. • Les déterminants possessifs : <i>mein, dein, ihr, ihr, sein</i> (nominatif). • Les déterminants démonstratifs. • Les déterminants numéraux cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Präsens</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative. • L'adjectif attribut. 	<p>Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.</p>

Savoirs grammaticaux : Anglais	
<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms personnels sujets. • Les déterminants possessifs. • Les déterminants démonstratifs. • Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Present simple</i> : formes pleines ou contractées de <i>to have/have got</i> et <i>to be</i>. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative. • L'adjectif attribut. 	<p>Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.</p>

P5

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs (*mijn, je, uw, zijn, haar*).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numériques cardinaux (de 0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- L'OTT : *hebben* et *zijn*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Repérer/retrouver dans un message l'élément grammatical.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 5^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : sensibilisation Pré-A1)

Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 5 ^e année primaire (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12). (cf. Annexe 1)	Classer/catégoriser des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 5 ^e année primaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs : *mein, dein, ihr, ihr, sein* (nominatif).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numéraux cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- *Präsens* : *haben* et *sein*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs.
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numéraux cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- *Present simple* : formes pleines ou contractées de *to have* et *to be*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs (*mijn, je, uw, zijn, haar*).
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants numéraux cardinaux (0 à 99) et ordinaux (jusqu'à 31).

Le groupe verbal

- L'*OTT* : *hebben* et *zijn*.

La phrase

- Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative.
- L'adjectif attribut.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

P5

Savoir-faire stratégiques

<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>
--	---

Compétences

Niveau du CECRL visé en 5^e primaire : A1 (sauf à l'écrit : Pré-A1)

Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer. 	<p>Production orale très courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer ; constituée de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement d'expressions idiomatiques et/ou routinisées). <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler en interaction pour (s')informer. 	<p>Production orale très courte et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> pour (s')informer ; constituée de mots isolés, d'énoncés très courts juxtaposés (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées). <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> de réponses adéquates à des questions ; de formules de politesse et de salutations. respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.</p>

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²⁵ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques.
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intention de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message²⁶ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Repérage d'un ou de quelques éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques.

25 Voir les caractéristiques d'un message A1 en Annexe 3.

26 Voir les caractéristiques d'un message A1 en Annexe 3.



COMPÉTENCE 5
Expression écrite (EE)

Intention de communication :

- écrire pour informer.

Production écrite de mots :

- pour compléter un document/ formulaire ;
- pour nommer des personnes, des lieux, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas personnels ou non, à l'aide de divers outils (ex. : un manuel scolaire, un cahier d'exercices, une application numérique, un imagier, un référentiel de classe, un jeu).

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Objectifs

Le cours de langue en 6^e année primaire vise l'atteinte du niveau A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour toutes les compétences.

L'élève de niveau A2.1 est un utilisateur²⁷ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc. ;
- peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ;
- peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples non articulées.²⁸

En 6^e année primaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 6^e année primaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
7. Santé et bien-être
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

²⁷ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

²⁸ *Volume complémentaire* du CECRL.

P6

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux types de textes suivants**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X		X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré** (en version papier ou numérique).

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie (en incluant quelques activités culturelles et les congés) des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 6 ^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
<ul style="list-style-type: none"> Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 6^e année primaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12). (cf. Annexe 1) 	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots ou expressions à un (sous-champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> Prononciation. Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> Les déclinaisons : le nominatif. Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> articles indéfinis : <i>(k)ein</i> (nominatif) ; articles définis : <i>der, die, das</i> (nominatif). La place de l'adjectif épithète. Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif). <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> Le rejet du verbe à l'infinitif. <i>Präsens</i> : <ul style="list-style-type: none"> formes régulières et irrégulières ; les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé). <i>Imperativ</i> (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie). <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> La phrase simple affirmative. La phrase simple négative (<i>nicht/kein</i>). La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ; repérer l'élément dans un message.

P6

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- L'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants numéraux cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- *Present simple* : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative.
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ;
- repérer l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- La place de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants numéraux cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- *L'OTT* :
 - les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier et du pluriel).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative (*niet/geen*).
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier l'ordre ou la forme des mots dans un message ;
- repérer l'élément dans un message.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 6^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)

Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 6 ^e année primaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12). (cf. Annexe 1)	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec : <ul style="list-style-type: none"> • un (sous-)champ thématique ; • une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 6 ^e année primaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats. Utiliser les mots et expressions adéquats. Relier le signifiant et le signifié.

P6

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

- Les déclinaisons : le nominatif.
- Les déterminants :
 - articles indéfinis : *(k)ein* (nominatif) ;
 - articles définis : *der, die, das* (nominatif).
- La place de l'adjectif épithète.
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux au-delà de 99 (nominatif).

Le groupe verbal

- Le rejet du verbe à l'infinitif.
- *Präsens* :
 - formes régulières et irrégulières ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).
- *Imperativ* (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative (*nicht/kein*).
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- placer l'élément correctement dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- L'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- *Present simple* : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative.
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- placer l'élément correctement dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

P6

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- La place de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants numériques cardinaux et ordinaux (au-delà de 99).

Le groupe verbal

- Le rejet du verbe à l'infinitif.
- L'OTT :
 - les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier et du pluriel).

La phrase

- La phrase simple affirmative.
- La phrase simple négative (*niet/geen*).
- La phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- placer l'élément correctement dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire stratégiques

- Stratégies liées à la production orale :
 - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions.
- Stratégies liées à la production écrite :
 - planifier, exécuter, relire sa production, remédier.
- Stratégies liées à la réception :
 - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses.

Pour plus de détails, cf. Annexe 3

Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.

Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.

Discriminer les sons.

Associer le non-verbal au sens du verbal.

P6

Compétences

Niveau du CECRL visé en 6 ^e primaire : A2.1 (sauf à l'écrit : A1)	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intentions de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer ; • parler pour faire agir. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour informer et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases simples juxtaposées. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intentions de communication : <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	Production orale très courte et simple : <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou faire agir ; • constituée essentiellement de phrases simples juxtaposées. Cette production orale : <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message²⁹ pour s'informer ; écouter un message pour agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures.
<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message³⁰ pour s'informer ; lire un message pour agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, des mots ou des phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser. Action en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures.

29 Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 3.

30 Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 3.

P6


COMPÉTENCE 5
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour informer ;
- écrire pour faire agir.

Production écrite très courte :

- constituée de mots isolés, énoncés très courts juxtaposés (généralement constitués d'expressions idiomatiques) et/ou de phrases très simples adaptées de modèles ;
- pour nommer des personnes, des lieux, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas personnels ou non, à l'aide de divers outils (ex. : un manuel scolaire, un cahier d'exercices, une application numérique, un imagier, un référentiel de classe, un jeu) ;
- pour donner des instructions très brèves.

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui respecte l'interlocuteur.

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique aux médias numériques les plus courants.	Nommer et identifier les médias numériques les plus courants.

Savoir-faire	Attendus
Outil linguistique numérique.	Effectuer une recherche lexicale (mot ou expression) au travers d'un dictionnaire numérique.
Utiliser adéquatement le clavier.	Appliquer les commandes adéquates pour produire un écrit sur un support numérique, dans la langue moderne étudiée.
Paramétrer une interface.	Modifier la langue d'une interface.

Compétences	Attendus
Expressions écrite et orale	
Production et traitement des contenus multimédias.	Production numérique multimédia intégrant image, son et texte écrit ou oral, à l'aide d'un ou plusieurs outils mis à disposition.

Objectifs

Le cours de langue en 1^{re} année secondaire vise le niveau A2.2. À ce niveau, l'élève est un utilisateur³¹ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne ;
- peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
- peut décrire avec des moyens simples quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.

En 1^{re} année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un contrôle de structures simples, malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message.

L'orthographe de l'utilisateur est relativement exacte en ce qui concerne les mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé.

Les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1) seront abordés lors de la 1^{re} année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

³¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S1

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (agir)	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	Pas ciblé spécifiquement au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre	X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels typiques dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée (personnages célèbres, traditions, moyens de transport).

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 1 ^{re} année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-) champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>L'orthographe et la prononciation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux. <p><u>Le groupe nominal</u> (les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> articles indéfinis : <i>(k)ein</i> ; articles définis : <i>der, die, das</i>. L'accord de l'adjectif épithète. Les pronoms personnels sujets. Les pronoms personnels compléments. Les déterminants possessifs et démonstratifs. Le mot interrogatif <i>wer, wen, wem</i>. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> L'expression <i>möchte</i> + infinitif. Les auxiliaires de mode <i>können, dürfen, mögen, wollen, müssen</i> : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps). <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réfléchis. <i>Präteritum</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. <i>Perfekt</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> L'ordre des compléments non pronominalisés. Les prépositions régissant un seul cas (accusatif, datif). Les prépositions mixtes (accusatif, datif). L'inversion. La proposition coordonnée (<i>und, aber, oder, denn</i>). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ; justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; repérer l'élément dans un message ; identifier l'élément dans un message.

S1

Savoirs grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- L'expression *would like to*.
- *Present simple* : les verbes pronominaux réfléchis.
- *Present continuous* (pour les actions en progression).
- *Simple past* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La proposition coordonnée (*and, but, or*).
- La proposition subordonnée introduite par *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses.
- Les déterminants possessifs (*ons, onze, jullie/je, hun*).

Le groupe verbal

- L'expression *zou graag* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* : sens et règles d'emploi.
- L'OTT :
 - les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* ;
 - les verbes pronominaux réfléchis.
- L'OVT : *hebben* et *zijn*.
- Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*maar, en, of, want*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et leur prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S1

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 1 ^{re} année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 1 ^{re} année secondaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

S1

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

(les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis : (*kein* ;
 - articles définis : *der, die, das*.
- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- Le mot interrogatif *wer, wen, wem*.

Le groupe verbal

- L'expression *möchte* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *können, dürfen, mögen, wollen, müssen* : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps).
- *Präsens* : les verbes pronominaux réfléchis.
- *Präteritum* : *haben* et *sein*.
- *Perfekt* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- Les prépositions régissant un seul cas (accusatif, datif).
- Les prépositions mixtes (accusatif, datif).
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*und, aber, oder, denn*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- L'expression *would like to*.
- *Present continuous* (pour les actions en cours).
- *Simple past* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La proposition coordonnée (*and, but, or*).
- La proposition subordonnée introduite par *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S1

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'accord de l'adjectif épithète.
- Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses.
- Les déterminants possessifs (*ons, onze, jullie/je, hun*).

Le groupe verbal

- L'expression *zou graag* + infinitif.
- Les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen* : sens et règles d'emploi.
- L'OTT :
 - les auxiliaires de mode *moeten, kunnen, mogen, willen*.
 - les verbes pronominaux réfléchis.
- L'OVT : *hebben* et *zijn*.
- Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

La phrase

- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- L'inversion.
- La proposition coordonnée (*maar, en, of, want*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire stratégiques

- Stratégies liées à la production orale :
 - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions.
- Stratégies liées à la production écrite :
 - planifier, exécuter, relire sa production, remédier.
- Stratégies liées à la réception :
 - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses.

Pour plus de détails, cf. Annexe 3.

Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.

Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.

Identifier les informations essentielles dans la consigne.

Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.

Discriminer les sons.

Associer le non-verbal au sens du verbal.

S1

Compétences

Niveau du CECRL visé en 1 ^{re} secondaire : A2.2	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour informer et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, simples, juxtaposées ou éventuellement articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques définies dans l'annexe 3 en utilisant, au besoin, les stratégies adéquates. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, simples, juxtaposées ou éventuellement articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.

S1


COMPÉTENCE 3
Compréhension à l'audition (CA)

Intentions de communication :

- écouter un message³² pour s'informer ou informer ;
- écouter un message pour agir ou pour faire agir ;
- écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.

Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

³² Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 3.

S1

**COMPÉTENCE 4**
Compréhension à la lecture (CL)

Intentions de communication :

- lire un message³³ pour (s')informer ;
- lire un message pour agir ;
- lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.

Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique et notamment littéraire ou de modes de vie ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour (s')informer ;
- écrire pour faire agir.

Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :

- narration et description constituées de phrases simples et courtes ;
- instructions constituées de phrases simples et courtes.

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.

33 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 3.

S1

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique à une messagerie électronique.	Utiliser adéquatement en contexte les termes spécifiques, par exemple, email, expéditeur, destinataire, objet, pièce jointe, boîte de réception, émoticône.

Savoir-faire	Attendus
Identité numérique.	Épeler une adresse électronique (messagerie, site) ou un pseudo.
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Gérer ses ressources lexicales via une application.

Compétences	Attendus
Compréhension à la lecture	
Recherche d'information dans un contenu numérique (site web, interface, message).	<p>Identification de l'onglet à visiter selon l'information recherchée.</p> <p>Extraction d'un contenu électronique (site web, interface, courriel, document PDF) de la ou des informations pertinentes, par le biais de la fonction « recherche ».</p> <p>Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.</p>
Expression écrite	
Communication numérique.	<p>Production d'un message écrit numérique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • intégrant les caractéristiques typiques des différents genres numériques ; • respectant les marqueurs de correction sociolinguistiques.
Compréhension à l'audition	
<p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour s'informer ou informer quelqu'un ; • écouter un message pour agir ou pour faire agir quelqu'un. 	Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.

Objectifs

Le cours de langue en 2^e année secondaire vise le niveau B1.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

L'élève de niveau B1.1 est un utilisateur³⁴ indépendant de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale, en lien avec la vie culturelle et avec les sujets concrets de la vie courante, y compris des récits courts ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut faire une description non complexe de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt ;
- peut raconter un événement et décrire un rêve, un espoir ou une ambition.

En 2^e année secondaire, les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants, même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 2^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
12. Division du temps

³⁴ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S2

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau B1.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	X	X	X
	Explicative	X	X	X	X
	Narrative	X	X		
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels (personnages célèbres, traditions, mets et boissons) et modes de vie typiques des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire suffisant, relatif aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale de base des sujets concrets liés aux intérêts des jeunes et de leurs proches.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u> (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réciproques. <i>Präteritum</i> : <ul style="list-style-type: none"> les verbes réguliers et règles d'orthographe ; les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. <i>Perfekt</i> (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). Futur : <ul style="list-style-type: none"> l'expression du futur avec le présent : formes et règles d'emploi ; l'expression du futur 1 (avec <i>werden</i>) : formes et règles d'emploi. <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés. Les prépositions régissant un seul cas (génitif). La subordonnée introduite par <i>dass</i>, <i>weil</i>, <i>wenn</i> et <i>als</i>. La proposition infinitive de but introduite par <i>um ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> justifier les modifications orthographiques ; justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; repérer l'élément dans un message ; identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les déterminants indéfinis : *some/any, much/many/a lot of*.
- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- *Present simple* : les verbes pronominaux réciproques.
- *Past continuous* (pour les actions en progression dans le passé).
- *Simple past* (approfondissement) : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La subordonnée avec ou sans *that*, introduite par *when*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- Les verbes pronominaux réciproques.
- L'OVT :
 - verbes réguliers ;
 - verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé).
- Le VTT (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- Le futur :
 - expression du futur avec *zullen* (OToekT) et/ou *gaan* (formation et usage).

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La proposition subordonnée introduite par *dat, omdat, toen, als, wanneer*.
- La proposition infinitive de but (*om ... te*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S2

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 2^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 2^e année secondaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>

Savoir-faire grammaticaux : Allemand	
<p>Le groupe nominal (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité. <p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Präsens</i> : les verbes pronominaux réciproques. • <i>Präteritum</i> : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes réguliers et règles d'orthographe ; - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. • <i>Perfekt (approfondissement)</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). • Futur : <ul style="list-style-type: none"> - l'expression du futur avec le <i>Präsens</i> : formes et règles d'emploi ; - l'expression du futur 1 (avec <i>werden</i>) : formes et règles d'emploi. <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés. • Les prépositions régissant un seul cas (génitif). • La subordonnée introduite par <i>dass</i>, <i>weil</i>, <i>wenn</i> et <i>als</i>. • La proposition infinitive de but introduite par <i>um ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ; • placer les différents éléments correctement dans la phrase ; • utiliser à bon escient l'élément dans un message ; • déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les déterminants indéfinis : *some/any, much/many/a lot of*.
- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- *Present simple* : les verbes pronominaux réciproques.
- Futur : l'expression du futur avec le *present continuous, will/be going to*.
- *Past continuous* (pour les actions en progression dans le passé).
- *Simple past (approfondissement)* : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La subordonnée avec ou sans *that*, introduite par *when*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité.

Le groupe verbal

- Les verbes pronominaux réciproques.
- L'OVT :
 - verbes réguliers ;
 - verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé).
- Le VTT (**approfondissement**) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- Le futur :
 - expression du FUTUR avec :
 - l'OTT ;
 - *zullen (OToekT)* ;
 - *gaan* (formation et usage).

La phrase

- L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés.
- La proposition subordonnée introduite par *dat, omdat, toen, als, wanneer*.
- La proposition infinitive de but (*om ... te*).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S2

Savoir-faire stratégiques

<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>
--	---

Compétences

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : B1.1	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de structures simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement de phrases courtes, articulées, simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions (exemples : répliques simples, compte rendu, description) ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques définies dans l'annexe 3 en utilisant, au besoin, les stratégies adéquates. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message³⁵ pour (s')informer ; <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour agir ou pour faire agir ; <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, un schéma à annoter, une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une histoire.</p> <p>Production :</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification des consignes, instructions ou injonctions pertinente par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ; • non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction. <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; • de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; • de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

35 Voir les caractéristiques d'un message B1.1 en Annexe 3.

**COMPÉTENCE 4**
Compréhension à la lecture (CL)

Intentions de communication :

- lire un message³⁶ pour (s')informer ;
- lire un message pour agir et faire agir ;
- lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, un schéma à annoter, une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une histoire.

Production :

- verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente des consignes, instructions ou injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ;
- non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, et notamment littéraire, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

**COMPÉTENCE 5**
Expression écrite (EE)

Intentions de communication :

- écrire pour (s')informer ;
- écrire pour faire agir.

Production de textes suivis, simples et articulés sous forme de :

- narration et description constituées de phrases simples et courtes ;
- commentaire de publication en ligne constitué de phrases simples et courtes ;
- instruction constituée de phrases simples et courtes.

Cette production écrite :

- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.

36 Voir les caractéristiques d'un message B1.1 en Annexe 3.

S2

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique au réseau.	Nommer et identifier du matériel, des périphériques, des types de logiciel ou d'application et leurs fonctions principales. Reconnaître les menus et commandes principales dans un logiciel ou une application configuré dans la langue étrangère (traitement de texte).

Savoir-faire	Attendus
Outil linguistique numérique.	Poser un choix pertinent parmi plusieurs alternatives proposées par le correcteur d'orthographe ou de grammaire d'un traitement de texte. Poser un choix pertinent parmi plusieurs traductions possibles d'un groupe de mots ou d'une proposition suggéré par un outil en ligne.
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Déterminer des mots clés/comбинаisons de mots clés pour effectuer une recherche. Choisir parmi des mots clés suggérés par un moteur de recherche. Sélectionner un contenu à priori pertinent parmi les résultats proposés par un moteur de recherche.

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Communication numérique.	Production d'un message écrit numérique intégrant les caractéristiques typiques du genre (courriel, texto, messagerie instantanée, post sur forum ou réseau social).
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

Objectifs

Le cours de langue en 3^e année secondaire initie au niveau B1.2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

À ce stade d'initiation au niveau B1.2, l'élève est un utilisateur³⁷ indépendant de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie courante en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments ;
- peut raconter un événement (en respectant la chronologie), une expérience, un rêve, un espoir ou une ambition.

En 3^e année secondaire, les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants, même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 1), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

37 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S3

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 4).

Pour répondre aux descripteurs liés à ce stade d'initiation au niveau B1.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	X	X	X
	Explicative	X	X	X	X
	Narrative	X	X		
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels (personnages célèbres, repères géographiques et touristiques, traditions, systèmes scolaires, sports et loisirs) typiques des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un dictionnaire traductif ou explicatif (en version papier ou numérique).**

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire suffisant, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et sociale, des sujets concrets de la vie courante.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/ une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms possessifs. • Les pronoms démonstratifs. • Le mot interrogatif <i>welch</i>. • Le superlatif : adjectif et adverbe. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sollen</i> + infinitif pour exprimer un conseil. • Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples. • <i>Präteritum</i> (approfondissement) : <ul style="list-style-type: none"> - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré. <p><u>La phrase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les négations complexes (<i>nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein</i>). • La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination. • La subordonnée relative introduite par <i>der, die</i> ou <i>das</i>. • La proposition infinitive avec <i>ohne ... zu, anstatt ... zu</i>. 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier les modifications orthographiques ; • justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; • repérer l'élément dans un message ; • identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Should* pour exprimer un conseil.
- *Present perfect simple* (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- Les négations complexes (*not yet, no more, not anymore, no longer, not any longer*).
- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *that, who* ou *which*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Zou moeten* pour exprimer un conseil.
- Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples.
- L'OVT (**approfondissement**) :
 - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La négation complexe (*niet meer, nog niet, geen meer, nog geen*).
- La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *die* ou *dat*.
- La proposition infinitive avec *om ... te, door ... te, zonder ... te, in plaats van*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
<p>Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3^e année secondaire (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 1), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.</p> <p>Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3^e année secondaire.</p>	<p>Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier le signifiant et le signifié.</p>
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	<p>Prononcer correctement une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris.</p> <p>Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation).</p> <p>Adopter une intonation au service de l'intention de communication.</p>
Savoir-faire stratégiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. • Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> - planifier, exécuter, relire sa production, remédier. • Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> - cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 3.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le mot interrogatif *welch*.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Sollen* + infinitif pour exprimer un conseil.
- Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples.
- *Präteritum* (approfondissement) :
 - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- Les négations complexes (*nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein*).
- La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *der, die* ou *das*.
- La proposition infinitive avec *ohne ... zu, anstatt ... zu*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Should* pour exprimer un conseil.
- *Present perfect simple* (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives.
- Futur : l'expression du futur avec le *present continuous, will/be going to*.

La phrase

- Les négations complexes (*not yet, no more, not anymore, no longer, not any longer*).
- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *that, who* ou *which*.
- La proposition infinitive de but introduite par *to*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Les pronoms possessifs.
- Les pronoms démonstratifs.
- Le superlatif : adjectif et adverbe.

Le groupe verbal

- *Zou moeten* pour exprimer un conseil.
- Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples.
- L'OVT (**approfondissement**) :
 - les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré.

La phrase

- La négation complexe (*niet meer, nog niet, geen meer, nog geen*).
- La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination.
- La subordonnée relative introduite par *die* ou *dat*.
- La proposition infinitive avec *om ... te, door ... te, zonder ... te, in plaats van*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer les différents éléments correctement dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Compétences

Niveau du CECRL visé en 3^e secondaire : sensibilisation au niveau B1.2

Compétences	Attendus
<p> COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler pour informer (raconter, décrire, expliquer) ; • parler pour faire agir (donner des injonctions, des conseils) ; • parler pour exprimer des opinions et/ou des sentiments. 	<p>Production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour informer et/ou pour faire agir, pour exprimer des opinions et/ou des sentiments ; • constituée de phrases articulées, simples et complexes. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.



COMPÉTENCE 2

Expression orale en interaction (EOEI)

Intentions de communication :

- parler en interaction pour s'informer et informer autrui ;
- parler pour faire agir ;
- parler pour exprimer des opinions et/ou des sentiments.

Production orale :

- pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir, pour exprimer des opinions et/ou des sentiments ;
- constituée de phrases articulées, simples et complexes.

Cette production orale :

- prend la forme :
 - de réponses adéquates à des questions (ex. : répliques simples, compte rendu d'événements, description, explication) ;
 - de questions ;
 - d'injonctions ;
 - de formules de politesse et de salutations.
- respecte les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés.

Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :

- respecte l'interlocuteur ;
- permet une compréhension sans équivoque.



COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)

Intentions de communication :

- écouter un message³⁸ pour (s')informer et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ;
- écouter un message pour agir ou pour faire agir ;
- écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures.

Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification pertinente des informations, opinions et sentiments par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, d'un schéma, d'une liste, de phrases, d'un résumé en français comprenant les points principaux et détails importants d'une histoire, d'un récit ou d'un témoignage ou du plan général d'un exposé relativement court et illustré.

Production :

- soit verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente d'une suite de consignes, d'instructions ou d'injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ;
- soit non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes, d'instructions ou d'injonctions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension du message.

Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.

Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :

- par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique (y compris littéraire), de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ;
- de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ;
- de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

³⁸ Voir les caractéristiques d'un message B1.2 en Annexe 3.

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message³⁹ pour (s')informer et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ; lire un message pour agir et faire agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification pertinente des informations, opinions et sentiments par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un plan, d'un schéma, d'une liste, de phrases, d'un résumé en français comprenant les points principaux et détails importants d'une histoire, d'un récit ou d'un témoignage ou du plan général d'un exposé relativement court et illustré.</p> <p>Production :</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>soit</u> verbale (orale ou écrite en français) qui témoigne de l'identification pertinente d'une suite de consignes, d'instructions ou d'injonctions par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'une liste, de phrases simples, d'un résumé en français comprenant les grandes lignes d'une procédure ; <u>soit</u> non verbale en exécution d'une suite limitée de consignes, d'instructions ou d'injonctions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension du message. <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique (y compris littéraire), de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir ; exprimer des opinions ou des sentiments. 	<p>Productions de textes suivis, simples et articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> narrations et descriptions ; commentaires de publication en ligne ; instructions. <p>Ces productions écrites :</p> <ul style="list-style-type: none"> respectent les caractéristiques reprises dans l'annexe 3 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

39 Voir les caractéristiques d'un message B1.2 en Annexe 3.

S3

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique.	Reconnaître les menus et quelques commandes dans un logiciel ou une application configuré dans la langue étrangère (production multimédia ou outil de communication ou de collaboration).

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Outil de collaboration : participer au sein d'un espace collaboratif numérique en entretenant une relation sociale de qualité.	Collaboration sur un contenu numérique au moyen d'un dispositif synchrone ou asynchrone (ex. : écriture collaborative, carte mentale).
Expression orale en interaction ou sans interaction	
Prévenir et limiter les risques de déséquilibre social et psychologique de la personne (cyberdépendance, cyberattaque, cyberharcèlement, cyberintimidation...).	Production de conseils relatifs à un usage mesuré des outils numériques, comme par exemple, les jeux ou les réseaux sociaux.

LANGUE MODERNE II

LM II	Compétences	S2		S3
	EOSI	A1	A2.1	A2.2
	EOEI			
	CA			
	CL			
	EE			

S2

2^e SECONDAIRE

Objectifs

Le cours de langue moderne II en 2^e année secondaire vise **l'initiation** au niveau A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Ce niveau ne sera maîtrisé complètement qu'au cours de la 3^e année secondaire. Le niveau A1 sera atteint très rapidement en début d'apprentissage, compte tenu du développement cognitif des élèves et du fait qu'il s'agit d'une seconde langue étrangère.

L'élève de niveau A2.1 est un utilisateur⁴⁰ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc. ;
- peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ;
- peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.⁴¹

En 2^e année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et coopératif font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

⁴⁰ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

⁴¹ *Volume complémentaire* du CECRL.

En production orale et écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées, malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 5), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
2. Habitat, environnement
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
8. Enseignement et apprentissage
9. Achats et services
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 8).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.1, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux types de textes suivants**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	Pas ciblé spécifiquement au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre	X	X
	Explicative	X		X	X
	Narrative	X			
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève des modes de vie (en incluant quelques activités culturelles et les congés) des enfants vivant dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée.

- 3. utiliser un lexique ou un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique).**

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (tous sauf 7). (cf. Annexe 5)	<p>Représenter des mots et expressions de façon non verbale.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots en lien avec un (sous-) champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Relier des mots à des représentations non verbales.</p> <p>Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.</p> <p>Associer des mots ou expressions à un sous-champ thématique/une fonction langagière.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

(les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis : *(k)ein* ;
 - articles définis : *der, die, das*.
- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- Le mot interrogatif *wer*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *können, dürfen, mögen, müssen, wollen* : sens et règles d'emploi.
- *Präsens* :
 - *haben* et *sein* ;
 - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- *Imperativ* (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative.
- Le choix de la négation *nicht* ou *kein*.
- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé (accusatif, datif).
- Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé.
- La proposition coordonnée avec *und, aber, oder, denn*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et de prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *have to* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- *Present simple* :
 - *to be, to have* ;
 - les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Present continuous* (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et de prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- L'OTT :
 - *hebben* et *zijn* et les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les auxiliaires de mode *kunnen, mogen, moeten* : sens et règles d'emploi ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier, du pluriel et forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - affirmative ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative avec *niet* ou *geen*.
- La proposition coordonnée avec *maar, en, of, want*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques et de prononciation ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

S2

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5).	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 2 ^e année secondaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

(les différents éléments qui se déclinent le sont aux cas suivants : nominatif, accusatif et datif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis : *(k)ein* ;
 - articles définis : *der, die, das*.
- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- Le mot interrogatif *wer*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *können, dürfen, mögen, müssen, wollen* : sens et règles d'emploi.
- *Präsens* :
 - *haben* et *sein* ;
 - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- *Imperativ* (2^e personne du singulier et du pluriel, forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative.
- Le choix de la négation *nicht* ou *kein*.
- L'ordre des compléments non pronominalisés.
- Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé (accusatif, datif).
- Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé.
- La proposition coordonnée avec *und, aber, oder, denn*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient l'élément dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.
- L'expression de la possession avec *'s* et *of*.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *can* (capacité et permission) et *must* (obligation) : sens et règles d'emploi.
- *Present simple* :
 - *to be, to have* ;
 - les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Present continuous* (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes.
- *Imperative* : formes affirmative et négative (formes contractées).

La phrase

- La proposition coordonnée avec *and, but, or*.
- La proposition subordonnée avec *because*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient l'élément dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

L'orthographe et la prononciation

- Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux.

Le groupe nominal

- L'adjectif attribut.
- Les pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de *hen* et *hun*).
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- L'*OTT* :
 - *hebben* et *zijn* et les autres verbes (en fonction du lexique abordé) ;
 - les auxiliaires de mode *kunnen, mogen, moeten* : sens et règles d'emploi ;
 - les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé) ;
 - les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé).
- Impératif (2^e personne du singulier, du pluriel et forme polie).

La phrase

- La phrase simple :
 - avec ou sans inversion ;
 - affirmative ;
 - interrogative (avec ou sans mot interrogatif) ;
 - négative avec *niet* ou *geen*.
- La proposition coordonnée avec *maar, en, of, want*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe, de conjugaison et de prononciation ;
- placer à bon escient dans un message ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- former correctement en production ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S2

Savoir-faire stratégiques

<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 7.</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>
--	---

Compétences

Niveau du CECRL visé en 2 ^e secondaire : A1 et initiation au niveau A2.1	
Compétences	Attendus
 COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI) Intentions de communication : <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de phrases courtes, simples et juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.
 COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI) Intentions de communication : <ul style="list-style-type: none"> parler en interaction pour s'informer et informer autrui ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement de phrases courtes, simples et juxtaposées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> de réponses adéquates à des questions ; de questions ; d'injonctions ; de formules de politesse et de salutations. respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

S2

<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message⁴² pour (s')informer ; écouter un message pour agir ou pour faire agir ; écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
--	--



42 Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 7.

S2

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message⁴³ pour (s')informer ; lire un message pour agir ou faire agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique et notamment littéraire ou de modes de vie ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir. 	<p>Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> évocations, au présent, d'habitudes et descriptions constituées de phrases simples et courtes ; instructions constituées de phrases simples et courtes. <p>Cette production écrite respecte :</p> <ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

43 Voir les caractéristiques d'un message A2.1 en Annexe 7.

S2

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique aux médias numériques les plus courants.	Nommer et identifier les médias numériques les plus courants.

Savoir-faire	Attendus
Identité numérique.	Épeler une adresse électronique (messagerie, site) ou un pseudo.
Outil linguistique numérique.	Effectuer une recherche lexicale (mot ou expression) au travers d'un dictionnaire numérique.
Utiliser adéquatement le clavier.	Appliquer les commandes adéquates pour produire un écrit sur un support numérique, dans la langue moderne étudiée.
Paramétrer une interface.	Modifier la langue d'une interface.

Compétences	Attendus
Expression écrite	
Production et traitement des contenus multimédias.	Production numérique multimédia intégrant image, son et texte écrit ou oral, à l'aide d'un ou plusieurs outils mis à disposition.
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

Objectifs

Le cours de langue en 3^e année secondaire vise le niveau A2.2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

L'élève de niveau A2.2 est un utilisateur⁴⁴ élémentaire de la langue qui, **dans les limites des savoirs et savoir-faire listés pour cette année,**

- peut comprendre des phrases simples juxtaposée ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne ;
- peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
- peut décrire avec des moyens simples quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.

En 3^e année secondaire, les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée, dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un contrôle de structures simples, malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message.

L'orthographe de l'utilisateur est relativement exacte en ce qui concerne les mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé.

Parmi les 12 champs thématiques englobant l'apprentissage de la langue (cf. Annexe 5), les champs thématiques suivants seront plus spécifiquement abordés lors de la 3^e année secondaire :

1. Caractérisation des personnes
3. Vie quotidienne
4. Loisirs
5. Transports, déplacements et voyages
6. Relations avec les autres
7. Santé et bien-être
8. Enseignement et apprentissage
10. Nourriture et boissons
11. Météo et climat
12. Division du temps

44 *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

S3

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement.

La dimension socioculturelle (cf. page 26) sera intégrée aux activités par le biais des documents proposés, des thématiques abordées et des supports travaillés (cf. Annexe 8).

Pour répondre aux descripteurs au terme du niveau A2.2, l'élève devra être capable de :

- 1. rencontrer les attendus au niveau des savoirs, savoir-faire et compétences**
- 2. réaliser des tâches relatives aux différents types de textes suivants, éventuellement combinés**

		INTENTIONS DE COMMUNICATION			
		(S')informer		Enjoindre (faire) agir	Convaincre (modifier les opinions)
		Donner/demander des informations	Exprimer ce que l'on ressent		
STRUCTURES	Descriptive	X	Pas ciblé spécifiquement au niveau A2 mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre	X	
	Explicative	X		X	
	Narrative	X			
	Argumentative				

Pour donner sens à l'apprentissage de la discipline des langues modernes, l'enseignant veille à faire prendre conscience à l'élève de quelques éléments culturels typiques dans des régions, pays où la langue enseignée est utilisée (personnages célèbres, traditions, moyens de transport).

- 3. utiliser un dictionnaire traductif** (en version papier ou numérique).

Savoirs

Niveau du CECRL visé en 3 ^e secondaire : sensibilisation A2.2	
Savoirs	Attendus
Savoirs lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	<p>Représenter de façon non verbale des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique.</p> <p>Indiquer/reconnaître des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Citer des mots en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots ou expressions et des représentations non verbales en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.</p> <p>Associer des mots entre eux, en fonction d'une consigne donnée.</p>

Savoirs grammaticaux : Allemand	
<p><u>Le groupe nominal</u> (les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les déterminants : <ul style="list-style-type: none"> articles indéfinis ; articles définis. Adjectif épithète : place et accord. Les déterminants possessifs et démonstratifs. <p><u>Le groupe verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les auxiliaires de mode <i>wollen, mögen, möchten</i> : sens et règles d'emploi. <i>Präteritum</i> : <i>haben</i> et <i>sein</i>. <i>Perfekt</i> : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé). 	<p>Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> justifier les modifications orthographiques ; justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ; repérer l'élément dans un message ; identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants indéfinis *some/any, much/many/a lot of*.

Le groupe verbal

- L'expression du souhait *would like to*.
- *Simple past* : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoirs grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Adjectif épithète : place et accord.
- Les pronoms personnels compléments directs.

Le groupe verbal

- L'OVT : *hebben et zijn*.
- Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- L'expression du souhait *zou/zouden graag*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- justifier les modifications orthographiques ;
- justifier l'ordre, la forme ou l'accord/l'absence d'accord ;
- repérer l'élément dans un message ;
- identifier l'élément dans un message.

Savoir-faire

Niveau du CECRL visé en 3^e secondaire : sensibilisation A2.2

Savoir-faire	Attendus
Savoir-faire lexicaux	
Répertoire restreint, relatif aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12) (cf. Annexe 5), en lien avec la sphère personnelle et familiale et des sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.	Classer/catégoriser des mots ou expressions en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
Combinaison de mots ou expressions relatives aux champs thématiques de 3 ^e année secondaire.	Sélectionner les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Utiliser les mots et expressions adéquats en lien avec un (sous-)champ thématique/une fonction langagière.
	Relier le signifiant et le signifié.
Savoir-faire d'oralisation (tant en production qu'en réception)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prononciation. • Intonation. 	Prononcer correctement une expression ou un mot appris. Identifier, à l'audition, une expression ou un mot appris. Identifier l'intonation du message (affirmation, exclamation, interrogation). Adopter une intonation au service de l'intention de communication.

Savoir-faire grammaticaux : Allemand

Le groupe nominal

(les éléments vus précédemment se déclinent dorénavant aussi au génitif)

- Les déterminants :
 - articles indéfinis ;
 - articles définis.
- Adjectif épithète : place et accord.
- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

Le groupe verbal

- Les auxiliaires de mode *wollen, mögen, möchten* : sens et règles d'emploi.
- *Präteritum* : *haben* et *sein*.
- *Perfekt* : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles d'accord, d'orthographe et de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Anglais

Le groupe nominal

- Les pronoms personnels compléments.
- Les déterminants indéfinis *some/any, much/many/a lot of*.

Le groupe verbal

- L'expression du souhait *would like to*.
- *Simple past* : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives.

La phrase

- La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.
- L'ordre des compléments.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

Savoir-faire grammaticaux : Néerlandais

Le groupe nominal

- Adjectif épithète : place et accord.
- Les pronoms personnels compléments directs.

Le groupe verbal

- L'OVT : *hebben* et *zijn*.
- Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et les règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé).
- L'expression du souhait *zou/zouden graag*.

Selon l'élément grammatical, il s'agira de rencontrer un ou plusieurs des attendus suivants :

- appliquer les règles de conjugaison ;
- placer correctement les différents éléments dans la phrase ;
- utiliser à bon escient l'élément dans un message ;
- déduire de l'élément une ou plusieurs informations.

S3

Savoir-faire stratégiques

<ul style="list-style-type: none"> Stratégies liées à la production orale : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, s'assurer de sa compréhension et/ou de celle de l'interlocuteur, remédier à d'éventuelles incompréhensions. Stratégies liées à la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> planifier, exécuter, relire sa production, remédier. Stratégies liées à la réception : <ul style="list-style-type: none"> cadrer, formuler des hypothèses, vérifier les hypothèses, réviser les hypothèses. <p>Pour plus de détails, cf. Annexe 7</p>	<p>Exploiter des indices linguistiques, visuels, auditifs.</p> <p>Identifier le type de support et ses caractéristiques principales.</p> <p>Identifier les informations essentielles dans la consigne.</p> <p>Identifier avant la prise de parole les éléments lexicaux qui pourraient être utiles.</p> <p>Discriminer les sons.</p> <p>Associer le non-verbal au sens du verbal.</p>
---	---

Compétences

Niveau du CECRL visé en 3^e secondaire : sensibilisation A2.2

Compétences	Attendus
 <p>COMPÉTENCE 1 Expression orale sans interaction (EOSI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> parler pour informer ; parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour informer et/ou pour faire agir ; constituée essentiellement des deux types de phrases suivants : <ul style="list-style-type: none"> courtes, simples et juxtaposées ; courtes, simples et articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

<p> COMPÉTENCE 2 Expression orale en interaction (EOEI)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler en interaction pour (s')informer ; • parler pour faire agir. 	<p>Production orale courte et simple</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour s'informer et informer autrui et/ou pour faire agir ; • constituée essentiellement des deux types de phrases suivants : <ul style="list-style-type: none"> - courtes, simples et juxtaposées ; - courtes, simples et articulées. <p>Cette production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend la forme : <ul style="list-style-type: none"> - de réponses adéquates à des questions ; - de questions ; - d'injonctions ; - de formules de politesse et de salutations. • respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation du comportement et/ou de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecte l'interlocuteur ; • permet une compréhension sans équivoque.
<p> COMPÉTENCE 3 Compréhension à l'audition (CA)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter un message⁴⁵ pour (s')informer ; • écouter un message pour agir ou pour faire agir ; • écouter un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification d'informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; • de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; • de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.

45 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 7.

<p> COMPÉTENCE 4 Compréhension à la lecture (CL)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> lire un message⁴⁶ pour (s')informer ; lire un message pour agir ou faire agir ; lire un message pour prendre conscience de sa culture et s'ouvrir aux autres cultures. 	<p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à la tâche, au travers, par exemple, d'un dessin, un schéma, une liste, un mime, de phrases simples.</p> <p>Production verbale (orale ou écrite en français) ou non verbale, qui témoigne de l'identification de la plupart des informations pertinentes par rapport à l'action à poser.</p> <p>Action en exécution d'une suite de consignes ou d'instructions au travers, par exemple, de mouvements, de manipulations d'objets, de gestes, de déplacements qui témoignent de la compréhension de l'injonction.</p> <p>Transmission, dans la langue de scolarisation, à une tierce personne, des éléments essentiels et pertinents contenus dans des instructions ou informations reçues en langue cible.</p> <p>Identification d'un ou plusieurs éléments qui témoignent :</p> <ul style="list-style-type: none"> par exemple, du patrimoine, de traditions, de la création artistique, et notamment littéraire, de modes de vie ou de modes de pensées et façons de voir le monde ; de similitudes et de différences dans les marqueurs sociolinguistiques ; de similitudes et de différences entre cultures ou d'une conception stéréotypée des autres cultures.
<p> COMPÉTENCE 5 Expression écrite (EE)</p> <p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrire pour (s')informer ; écrire pour faire agir. 	<p>Production écrite de textes courts, suivis et éventuellement articulés sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> narration et description constituées de phrases simples et courtes ; instructions constituées de phrases simples et courtes. <p>Cette production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de l'annexe 7 pour le niveau et l'année visés. <p>Adaptation de la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques, en lien avec le contexte socioculturel, afin de garantir une communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> respecte l'interlocuteur ; permet une compréhension sans équivoque.

46 Voir les caractéristiques d'un message A2.2 en Annexe 7.

Croisements avec le numérique

Savoirs lexicaux	Attendus
Vocabulaire d'usage courant spécifique à une messagerie électronique.	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes spécifiques, par exemple, email, expéditeur, destinataire, objet, pièce jointe, boîte de réception, émoticône.

Savoir-faire	Attendus
Préparer une recherche à l'aide d'un outil numérique.	Gérer ses ressources lexicales via une application.

Compétences	Attendus
Compréhension à la lecture	
Recherche d'information dans un contenu numérique (site web, interface, message).	<p>Identification de l'onglet à visiter selon l'information recherchée.</p> <p>Extraction d'un contenu électronique (site web, interface, courriel, document PDF) de la ou des informations pertinentes par le biais de la fonction « recherche ».</p> <p>Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.</p>
Expression écrite	
Communication numérique.	Production d'un message écrit numérique intégrant les caractéristiques typiques du genre (blog).
Compréhension à l'audition	
<p>Intentions de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter un message pour s'informer ou informer quelqu'un ; écouter un message pour agir ou pour faire agir quelqu'un. 	Témoigner de sa compréhension par l'organisation de l'information, à l'aide d'une application numérique ou d'un logiciel de son choix.
Expression orale (en et sans interaction)	
Communication numérique.	Production d'un message oral à l'aide d'un support numérique (message vocal ou audiovisuel sur un réseau social, via une application spécifique, sur une plateforme...).

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

**Se connaître
et s'ouvrir
aux autres**

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

Au travers du cours de langue moderne, les élèves développent leur compétence interculturelle, c'est-à-dire la capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles, comme le souligne le Conseil de l'Europe dans sa publication « Développer la compétence interculturelle par l'éducation » (<https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>)⁴⁷.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Une conscience de soi et de l'autre	
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets et prendre conscience de ceux des autres et être capable d'en développer de nouveaux.	À travers les contenus d'apprentissage retenus pour cette année, l'élève peut construire son identité, la communiquer et découvrir celle d'un autre jeune du même âge (S-SF-C/P3 à P6) ou d'une autre personne. (S-SF-C/S1-S3) L'élève peut poser progressivement des choix judicieux de manière autonome, afin d'assurer une communication efficace et respectueuse avec l'autre, - malgré des erreurs et des maladresses (S-SF-C/LMI S1-S2 - LMII S3) - malgré quelques erreurs (S-SF-C/LMI S3).
Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre ensemble, lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles.	L'élève témoigne de son respect de l'autre dans sa façon de communiquer. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement.	L'élève trouve des moyens linguistiques pour communiquer ses projets et comprendre ceux des autres. (S-SF-C/LMI S3)
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 productions attendues permettent à l'élève d'apprendre à : - faire preuve d'empathie ; - développer sa confiance en soi. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)

⁴⁷ « Les personnes interculturellement compétentes parviennent à une conscience et une connaissance critiques accrues de leur propre positionnement culturel, de leurs convictions, discours et valeurs, par comparaison et rapprochement avec ceux d'autrui. C'est pourquoi la compétence interculturelle favorise non seulement la connaissance et la compréhension d'autres personnes, mais aussi la connaissance et la compréhension de soi. (...) La langue joue un rôle privilégié lors des rencontres interculturelles, car elle est le plus important système symbolique parmi ceux qu'utilisent les membres d'un groupe pour partager leurs perspectives, convictions et valeurs culturelles. Généralement, la langue ne pose pas de problème majeur dans le processus de communication entre des personnes aux références culturelles apparentées. En revanche, lorsque les interlocuteurs ne parlent pas la même langue (ou la même variété linguistique), la barrière linguistique devient un obstacle majeur, empêchant toute communication efficace. C'est pourquoi la compétence plurilingue et la conscience des mécanismes de communication sont des éléments essentiels de la compétence interculturelle. »

Apprendre à coopérer, à contester, à négocier (en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui) et à décider.	Les productions attendues permettent à l'élève d'apprendre à : - coopérer ; - négocier en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui ; - décider. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités)	
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	L'élève prend conscience de la chronologie des événements et trouve des moyens linguistiques pour les communiquer fidèlement. (S-SF-C/LMI S1-S3 - LMII S3) La connotation, inhérente aux différents temps dans la langue cible, donne à l'élève l'occasion de percevoir d'autres manières d'envisager le temps. (S-SF-C/LMI S1-S3 - LMII S3) L'élève communique à propos de son environnement et de la réalité qui l'entoure et prend conscience de l'existence de l'environnement dans lequel évolue l'autre. (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-S3)
Une conscience du collectif	
Prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance, de ses identités et de leur évolution.	À travers les contenus d'apprentissage retenus, l'élève accède à différents vecteurs culturels propres à la langue apprise (livres, BD, chansons...).
S'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer et sortir de son point de vue égo-, socio-, ethno-centré, 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.	À travers les contenus d'apprentissage retenus pour cette année, l'élève est confronté à des données culturelles qui lui permettent d'identifier différents groupes d'appartenance ainsi que des éléments culturels qui les caractérisent. L'élève peut ainsi se situer comme membre d'un ou plusieurs groupes d'appartenance et accueillir les autres groupes avec bienveillance et respect. (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-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.

Au travers des activités proposées au cours de langue moderne, les élèves expérimentent. C'est-à-dire qu'ils sont amenés à découvrir, explorer, émettre des hypothèses et à en vérifier la pertinence. Par ailleurs, ils sont en capacité de recourir à des outils de référence, notamment en lien avec le numérique. En d'autres termes, ils sont les architectes de leurs apprentissages.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.	L'élève construit son apprentissage du lexique en catégorisant, ordonnant, observant et comparant les mots entre eux et avec la langue d'apprentissage. (S-SF/P3-P4)
Développer des capacités à observer, comparer.	L'élève construit son apprentissage du lexique en catégorisant, ordonnant, observant et comparant les mots entre eux et avec la langue d'apprentissage. Il développe par ailleurs sa capacité à transférer (décontextualiser et recontextualiser). (S-SF-C/P5 à S3 - LMII S2-S3)
Développer chez les élèves la maîtrise et la capacité de mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.	Parmi les outils numériques dont il dispose, l'élève est capable de choisir ceux qui sont adaptés à ses besoins et de les utiliser correctement. (S-SF/P6 à S3 - LMII S2-S3)
Acquérir une conscience des apprentissages.	Expérimenter le recours à différentes techniques et stratégies, évaluer leur efficacité et les combiner de façon adéquate pour résoudre des tâches productives et réceptives inédites. (S-SF-C/P6 à S3 - LMII 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.

La progressive acquisition d'un système linguistique différent amène l'apprenant à s'interroger sur le fonctionnement de sa propre langue et le familiarise avec des manières différentes d'entrer en communication avec l'autre.

De plus, l'apprentissage des langues modernes s'appuie sur l'organisation de la pensée ainsi que la sélection et le traitement de l'information de façon pertinente.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés chaque année.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Évaluer la fiabilité des informations, pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	Identifier des informations pertinentes par rapport à la tâche. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-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.

Au travers du cours de langue moderne, les élèves apprennent à mobiliser et à combiner leurs registres langagiers (émotionnel, cinesthésique, culturel ou verbal) pour interagir.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	L'élève adapte son comportement et/ou la formulation du message par le recours à des marqueurs sociolinguistiques en lien avec le contexte socioculturel, la structure ou l'intention communicative. (S-SF/P5-S3 - LMII S2-S3)
Réaliser 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.	L'élève développe sa créativité, sa confiance en lui, sa capacité à communiquer en utilisant les ressources linguistiques adéquates. (S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S3)
Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	L'élève pose progressivement des choix judicieux de manière autonome. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)
Oser entreprendre, prendre des initiatives.	Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte. Oser prendre des risques pour s'exprimer et communiquer son message même si cela entraîne des erreurs. (S-SF-C/P3 à S3 - LMII S2-S3)

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

Apprendre une langue permet de communiquer avec les gens qui la parlent, donne accès à des livres ou magazines écrits dans cette langue et à la culture spécifique propre à celle-ci.

En outre, le cours de langue moderne contribue à la prise de conscience des élèves de leur rôle en tant qu'acteurs engagés face aux enjeux environnementaux.

Cette dimension est rencontrée au travers des savoirs, savoir-faire et compétences et à travers le prisme des différentes sphères et des champs thématiques abordés.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<p>Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité (que ce soit dans les secteurs primaire, secondaire, tertiaire, privé, public, socioculturel, associatif, des ONG, des médias, des interlocuteurs sociaux, etc.) et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels.</p> <p>Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.</p> <p>Découvrir les différentes options et filières de formation ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.</p> <p>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.</p>	<p><i>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.</i></p> <p>À travers les champs thématiques (ex. : caractérisation des personnes ; vie quotidienne ; transports, déplacements et voyages ; enseignement et apprentissage), la curiosité des élèves vis-à-vis de la diversité des métiers sera éveillée.</p> <p>D'une manière générale, la formation en langues modernes offrira la possibilité de sensibiliser à l'importance des langues étrangères en rapport au sein de mondes socioprofessionnels divers.</p>
Transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux.	L'élève témoigne de sa prise de conscience de sa responsabilité locale sur l'environnement en évoquant quelques gestes écologiques de base, durables et équitables. (S-SF-C/LMI 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 connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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.	<p>Au travers du champ thématique n° 1 « Caractérisation des personnes »</p> <p>Description</p> <ul style="list-style-type: none"> • traits de caractère • forces, faiblesses et aptitudes <p>L'élève prend conscience de sa personnalité, ses forces, ses faiblesses pour désigner des professions/métiers qui pourraient lui convenir. (S-SF-C/LMI S2 à S3)</p> <p>Au travers du champ thématique n° 3 « Vie quotidienne »</p> <ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à l'école et à la maison <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie des habitudes et des attitudes positives qui pourraient lui servir dans le monde du travail ; - prend conscience des similitudes et des différences entre la vie scolaire et le travail ; - prend connaissance de règlements (ex. : règlement de son école ou d'une école étrangère) et prend conscience de l'existence de règlements dans la vie professionnelle. <p>(S-SF-C/S1 à S3)</p>
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, goûts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	<p>Au travers du champ thématique n° 8 « Enseignement et apprentissage »</p> <ul style="list-style-type: none"> • vie scolaire • cours suivis par l'élève • étapes du cursus scolaire • le système scolaire <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaît les exigences des métiers et les associe à des matières scolaires ; - prend conscience du système scolaire afin de poser un choix pertinent pour la suite de ses études ; - prend conscience des différentes filières qui s'offrent à lui tant dans leurs possibilités que dans leurs restrictions. <p>(S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S2-S3)</p>

Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Au travers de différents champs thématiques (ex. : sports et loisirs, achats et services), l'élève est amené à poser des choix voire à les concrétiser (ex. : organiser une fête/excursion, effectuer un achat...). (S-SF-C/LMI S1 à S3 - LMII S2-S3) L'appropriation et la mise en œuvre des stratégies de communication relèvent également de cette éducation à des choix qui influencent la bonne concrétisation d'un objectif communicatif. (SF-C/LMI P5 à S3 - LMII S2-S3)
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Au travers de champs thématiques associés à des apprentissages grammaticaux (expression du futur), l'élève est amené à parler de ses projets. (S-SF-C/LMI S2 à S3)
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.	Les stratégies de communication qui visent à sensibiliser l'élève à la nécessité de vérifier et réviser ses hypothèses lui font prendre conscience que ses choix ne sont pas toujours définitifs et qu'il faut pouvoir se remettre en question. (SF/LMI P5 à S3 - LMII S2-S3)
Argumenter leurs choix.	Dans le cadre de la résolution de tâches (savoirs et compétences), l'élève est amené à poser des choix et à les justifier tant en production qu'en réception. Même si l'argumentation en langue moderne n'est pas un attendu à ce stade, l'élève est cependant amené à expliquer ses choix dans le cadre de productions de type explicatif. (S-C/LMI P6 à S3 - LMII S2-S3)

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

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

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

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline⁴⁸. 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.

⁴⁸ Que les savoirs, savoir-faire ou compétences soient identifiés dans les tableaux de croisements à partir des contenus ou des attendus, on rappellera toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

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

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

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

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

L'évocation de notions propres à d'autres disciplines sous-tend régulièrement les cours de langues mais avec un décalage temporel important. Par exemple, l'apprentissage des parties du corps se fait en maternelle alors que ce n'est qu'en 4^e primaire que les enfants l'apprendront en langue moderne I.

Il est donc difficile d'envisager des croisements au sein d'une même année scolaire, à l'exception de certains contenus et attendus du cours de français à l'égard duquel des croisements en lien avec les savoirs et savoir-faire grammaticaux seront pointés.

Par contre, il s'avère intéressant de faire ces croisements au niveau des compétences communicatives. Le cours de langue permet effectivement de développer des stratégies de communication liées à chacune des compétences communicatives, stratégies qui peuvent venir en appui des démarches de production ou de compréhension présentes dans toutes les disciplines.

Les stratégies de communication sont des savoir-faire procéduraux qui permettent à l'apprenant d'articuler ses ressources linguistiques (savoirs et savoir-faire) dans le but d'accomplir une tâche communicative contextualisée. Elles se ventilent selon trois « principes de **a.** planification de l'action, **b.** équilibre des ressources et compensation des déficiences au cours de l'exécution et, **c.** contrôle des résultats et remédiation le cas échéant. » (CECRL p. 29)

Par exemple, les stratégies de contournement via des antonymes ou des synonymes ont tout leur sens en langue française également. De même, les stratégies de contrôle/remédiation sont utiles en mathématiques ou en sciences.

P3	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P4	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P5	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

P6	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S1	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S2	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S3	LANGUE MODERNE I
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 3 page 134
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 3 page 141
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 3 page 147
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 3 page 151
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 3 page 156
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S2	LANGUE MODERNE II
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 173
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 173
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 173
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

S3	LANGUE MODERNE II
Toutes disciplines confondues en fonction de leurs besoins spécifiques en termes de communication	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 178
Français	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale sans interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression orale en interaction Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à l'audition Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec la compréhension à la lecture Voir Annexe 7 page 178
	Stratégies de communication en lien avec l'expression écrite Voir Annexe 7 page 178
	Notions grammaticales définies dans le référentiel de français

ANNEXES

ANNEXE 1 - LM I : CHAMPS THÉMATIQUES

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement. Pour favoriser l'ancrage des savoirs lexicaux, il s'agira de les présenter, de les fixer et de les exploiter *dans un contexte significatif*.

Comme le vocabulaire correspondant à un niveau européen donné est étroitement lié aux sphères respectives de chaque apprenant, figer ces contenus serait purement arbitraire et contraire à l'esprit du CECRL. C'est pourquoi les champs thématiques se bornent à lister des notions et non des mots.

Tous les champs thématiques sont potentiellement vecteurs de culture mais les items en italique le sont plus particulièrement. Ils sont par ailleurs repris dans l'Annexe 4.

Pré-A1		A1	A2.1
P3	P4	P5	P6
1. Caractérisation des personnes			
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> • nom, âge, genre • <i>numéro de téléphone (chiffre par chiffre)</i> • quelques noms d'animaux domestiques les plus courants - Description <ul style="list-style-type: none"> • les couleurs les plus courantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> • aspect physique (quelques adjectifs de base et leurs opposés) • <i>vêtements les plus courants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité de soi et d'autrui <ul style="list-style-type: none"> • nom, âge, genre • quelques types d'êtres imaginaires liés à l'enfance • lieu de naissance et date d'anniversaire • composition de la famille proche • langues parlées ou apprise(s) et pays en relation avec ces langues • nationalité de l'élève - Description <ul style="list-style-type: none"> • vêtements • aspect physique 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> • date de naissance • nationalités en relation avec les langues apprises
2. Habitat, environnement			
	<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • habitations courantes (réelles ou imaginaires) et pièces de la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • éléments constitutifs de base d'un bâtiment • mobilier de base - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • quelques lieux du quartier 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • principaux bâtiments publics
3. Vie quotidienne			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>fêtes et quelques mots en lien avec les anniversaires</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques activités routinières à l'école</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques activités routinières à la maison et à l'école</i> 	

Pré-A1		A1	A2.1
P3	P4	P5	P6
	4. Sports et loisirs		
	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques noms de sports, de jeux et de hobbies</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques activités sportives</i><i>quelques lieux et objets relatifs à des loisirs de l'enfant</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques activités culturelles</i><i>quelques lieux relatifs aux activités culturelles</i><i>types de médias les plus courants</i>
5. Transports, déplacements et voyages			
<ul style="list-style-type: none"><i>quelques moyens de transport</i>			<ul style="list-style-type: none"><i>directions simples (à droite, à gauche, tout droit)</i>
6. Relations avec les autres			
<ul style="list-style-type: none"><i>quelques formules de politesse</i><i>titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur)</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>salutations en fonction des moments de la journée</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>relations avec son entourage (ami.e.s, famille...)</i>	
7. Santé et bien-être			
<ul style="list-style-type: none"><i>humeur (quelques expressions courantes)</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques parties du corps</i>		<ul style="list-style-type: none"><i>état de santé (quelques expressions courantes)</i>
8. Enseignement et apprentissage			
<ul style="list-style-type: none"><i>quelques éléments du matériel scolaire</i><i>quelques consignes liées à la vie de la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>cours suivis par l'élève</i><i>quelques éléments du mobilier de la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques consignes de base liées aux exercices courants du cours de langue</i><i>quelques lieux et intervenants liés à la vie scolaire</i><i>quelques activités liées à la vie scolaire</i>	
		9. Achats et services	
		<ul style="list-style-type: none"><i>quelques articles de consommation courante</i><i>quelques noms courants de commerces et de commerçants</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)</i>
	10. Nourriture et boissons		
	<ul style="list-style-type: none"><i>quelques boissons et aliments courants, dont ceux propres à l'enfance</i><i>actions de base liées à la consommation de nourriture et aux boissons</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>les repas de la journée</i><i>quelques objets liés à la restauration et propres à l'enfance</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>Les saveurs : sucré, salé</i>
11. Météo et climat			
<ul style="list-style-type: none"><i>le temps qu'il fait au quotidien</i>			<ul style="list-style-type: none"><i>le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température</i>
12. Division du temps			
<ul style="list-style-type: none"><i>division de la journée</i><i>quelques jours de la semaine et quelques mois de l'année en fonction des besoins</i><i>saisons</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>l'heure (heure entière)</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>les jours de la semaine et les mois de l'année</i><i>la date</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>l'heure (demi-heure, quart d'heure)</i><i>congés qui jalonnent l'année</i>

A2.2	B1.1	B1.2
S1	S2	S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none"> - Identité <ul style="list-style-type: none"> • quelques noms de pays et de nationalités courants • <i>adresses postale et électronique</i> • <i>numéro de téléphone</i> • Identité(s) numérique(s) • quelques métiers courants • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire) en lien avec la culture de la langue apprise</i> - Description <ul style="list-style-type: none"> • nuances de couleurs (clair et foncé) • quelques langues courantes • stature, silhouette 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité d'autrui <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i> - Description <ul style="list-style-type: none"> • traits de caractère les plus courants • quelques états d'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> • aspect physique : caractéristiques particulières • traits de caractère • forces, faiblesses et aptitudes • look • <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i>
2. Habitat, environnement		
<ul style="list-style-type: none"> - Habitat <ul style="list-style-type: none"> • mobilier et sa disposition • équipement électroménager de base • pièces et leur agencement - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • type d'agglomération : ville et village 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • types de quartier (résidentiel, commercial, industriel) • éléments du mobilier urbain 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement <ul style="list-style-type: none"> • quelques gestes écologiques • caractéristiques de base de l'environnement (ex. : urbain, calme, pollué) • <i>quelques repères géographiques en lien avec la langue étudiée (pays, régions, villes, monuments, bâtiments, fleuves, rivières)</i>
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à l'école et à la maison • <i>traditions propres au lieu de vie de l'élève et celles en lien avec la langue étudiée</i> • quelques noms d'outils numériques liés à la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • activités spécifiques aux vacances • <i>activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> • quelques éléments culturels internationalement partagés • outils et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>traditions liées aux fêtes</i> • argent de poche • outils, réels ou virtuels, et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>activités sportives les plus courantes</i> • <i>quelques lieux relatifs à des activités sportives</i> • quelques noms d'outils numériques en lien avec les loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • outils et activités liés aux technologies numériques 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, événements et productions artistiques</i> • actions liées aux sports et aux loisirs • <i>quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> • outils, réels ou virtuels, et activités liés aux technologies numériques
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>moyens de transport</i> • itinéraires simples (avec directions mais sans repères) • <i>le cas échéant, moyens de transport liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • titres et documents de voyage • objets liés aux voyages • lieux et bâtiments liés au transport • <i>itinéraire avec repères</i> • actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne • <i>quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • incidents lors de déplacements et/ou voyages • trafic

A2.2	B1.1	B1.2
S1	S2	S3
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none"> relations avec l'entourage (sentiments) 	<ul style="list-style-type: none"> actions liées aux relations avec l'entourage <i>codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse</i> 	
7. Santé et bien-être		
<ul style="list-style-type: none"> maux, symptômes et remèdes très courants quelques intervenants, lieux en lien avec la santé et le bien-être 	<ul style="list-style-type: none"> quelques objets liés à l'hygiène intervenants, lieux, objets et actions en lien avec la santé et le bien-être 	<ul style="list-style-type: none"> états de santé conseils liés à une vie saine
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none"> <i>vie scolaire</i> cours suivis par l'élève lieux et intervenants liés à la vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> <i>étapes du cursus scolaire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>le système scolaire</i>
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none"> <i>unité monétaire liée à la langue apprise (anglais)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats modes de paiement 	<ul style="list-style-type: none"> <i>quelques descripteurs (taille, dimension, poids)</i>
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none"> boissons et aliments courants 	<ul style="list-style-type: none"> expression des saveurs les services qui composent un menu objets et intervenants liés à la restauration <i>mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i> 	<ul style="list-style-type: none"> conseils liés à une alimentation saine
11. Météo et climat		
<ul style="list-style-type: none"> vêtements et accessoires liés aux conditions météorologiques 		<ul style="list-style-type: none"> la météo : prévisions météorologiques (en réception)
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none"> horaires unités de temps (secondes, minutes, heures) fréquence des événements l'expression détaillée de l'heure indicateurs temporels liés aux temps étudiés 	<ul style="list-style-type: none"> indicateurs temporels liés aux temps étudiés 	<ul style="list-style-type: none"> indicateurs temporels liés aux temps étudiés

ANNEXE 2 - LM I : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE GRAMMATICAUX

Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique de la répartition des éléments grammaticaux au fil du parcours d'apprentissage de l'élève. **Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire**, il convient de lire le tableau en distinguant trois moments à prendre en compte :

- l'année de l'apprentissage indiqué par une croix (X), ou, s'il échet, par le(s) cas vu(s) cette année-là en allemand ;
- en amont du moment d'apprentissage d'un élément grammatical, y compris les années antérieures, les supports proposés aux élèves ou les productions des élèves peuvent déjà contenir cette notion grammaticale, à condition qu'elle n'intervienne pas dans l'évaluation ;
- en aval, les acquis grammaticaux seront mobilisés régulièrement dans des activités de communication.

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expres- sion écrite : pré-A1)	A2.1 (Expres- sion écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les déclinaisons				Nom	Akk Dat	Gen	
Les pronoms personnels			Nom		Akk Dat		
Les déterminants possessifs : mein, dein, ihr, ihr, sein			Nom				
Les déterminants possessifs (tous)					Nom Akk Dat	Gen	
Les déterminants démonstratifs			Nom		Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux ordinaux de 0 à 31			Nom		Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux ordinaux au-delà de 31				Nom	Akk Dat	Gen	
Les déterminants numéraux cardinaux de 0 à 99			X				
Les déterminants numéraux cardinaux au-delà de 99				X			
Les déterminants : - articles indéfinis : (k)ein - articles définis : der, die, das				Nom	Akk Dat	Gen	
La place de l'adjectif épithète				X			
L'accord de l'adjectif épithète					X		
Le mot interrogatif « wer »				Nom	Akk Dat	Gen	
Les pronoms possessifs et démonstratifs							Nom Akk Dat Gen
Le mot interrogatif « welch »							
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						Nom Akk Dat Gen	
Le superlatif : adjectif et adverbe							Nom Akk Dat Gen

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expres- sion écrite : pré-A1)	A2.1 (Expres- sion écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Le groupe verbal							
Präsens : haben et sein			X				
Präsens : - formes régulières et irrégulières - les verbes à particules séparables (en fonction du lexique abordé)				X			
Präsens : les verbes pronominaux réfléchis					X		
Präsens : les verbes pronominaux réciproques						X	
Imperativ (2 ^e personne du singulier et du pluriel, forme polie)				X			
Le rejet du verbe à l'infinitif				X			
L'expression « möchte » + infinitif					X		
« sollen » + infinitif pour exprimer un conseil							X
Les auxiliaires de mode « können », « dürfen », « mögen », « wollen », « müssen » : sens et règles d'emploi (élargissement de la conjugaison lors de l'apprentissage des différents temps)					X		
Präteritum : haben et sein					X		
Präteritum : - les verbes réguliers et règles d'orthographe - les verbes irréguliers en fonction du lexique abordé						X	
Präteritum (approfondissement) : les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré							X
Perfekt : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)					X		
Perfekt (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)						X	
Perfekt : le double infinitif avec les auxiliaires de mode							X
Futur : - l'expression du futur avec le Präsens : formes et règles d'emploi - l'expression du futur 1 (avec « werden ») : formes et règles d'emploi						X	
Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples							X
La phrase							
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative			X				
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)				X			
L'ordre des compléments non pronominalisés					X		
L'adjectif attribut			X				
Les prépositions régissant un seul cas					Akk Dat	Gen	
Les prépositions mixtes					X		

ALLEMAND	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expres- sion écrite : pré-A1)	A2.1 (Expres- sion écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
L'inversion					X		
La phrase simple négative (le choix de la négation « nicht » ou « kein »)				X			
Les négations complexes (nicht mehr, kein mehr, noch nicht, noch kein)							X
La proposition coordonnée (und, aber, oder, denn)					X		
La proposition subordonnée introduite par « dass », « weil », « wenn » et « als »						X	
La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « der », « die » ou « das »							X
La proposition infinitive avec « ohne ... zu », « anstatt ... zu »							X
La proposition infinitive de but introduite « um ... zu »						X	

ANGLAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les pronoms personnels sujets			X				
Les déterminants possessifs			X				
Les déterminants démonstratifs			X				
Les pronoms démonstratifs			X				
Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99)			X				
Les déterminants numéraux cardinaux (au-delà de 99)				X			
Les déterminants numéraux ordinaux (de 0 à 31)			X				
Les déterminants numéraux ordinaux (au-delà de 31)				X			
L'expression de la possession avec « 's » et « of »					X		
L'adjectif épithète : place et invariabilité				X			
Les pronoms personnels compléments				X			
Les déterminants indéfinis : some/any, much/many/a lot of						X	
Les pronoms possessifs							X
Les pronoms démonstratifs							X
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						X	
Le superlatif : adjectif et adverbe							X
Le groupe verbal							
Present simple : formes pleines ou contractées de « to have/have got » et « to be »			X				
Present simple : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes				X			
Les auxiliaires de mode « can » (capacité et permission) et « must » (obligation : sens et règle d'emploi)					X		
Present simple : les verbes pronominaux réciproques						X	
Present continuous (pour les actions en cours)					X		
Simple past : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré					X		
Simple past (approfondissement) : verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré						X	
Past continuous (pour les actions en progression dans le passé)						X	
Imperative : formes affirmative et négative (formes contractées)				X			
L'expression « would like to » + infinitif					X		
« should » pour exprimer un conseil							X
Present perfect simple (usage de base) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives							X

ANGLAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expres- sion écrite : pré-A1)	A2.1 (Expres- sion écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Le futur : - l'expression du futur avec « to be going to » - l'expression du futur avec le present continuous et « will »						X	
La phrase							
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative			X				
La phrase simple affirmative, négative (sur la base de modèles) et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)			X				
L'adjectif attribut			X				
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
Les négations complexes (not yet, no more, anymore, no longer, any longer)							X
La proposition coordonnée (and, but, or)					X		
La proposition subordonnée introduite par « because »					X		
La subordonnée avec ou sans « that », introduite par « when »						X	
La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « that », « who » ou « which »							X
La proposition infinitive de but introduite par « to »						X	

NÉERLANDAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expression écrite : pré-A1)	A2.1 (Expression écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'orthographe et la prononciation							
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux					X		
Le groupe nominal							
Les pronoms personnels sujets			X				
Les déterminants possessifs (mijn, je/jouw, uw, zijn, haar)			X				
Les déterminants démonstratifs			X				
Les pronoms démonstratifs							X
Les déterminants numéraux cardinaux (de 0 à 99)			X				
Les déterminants numéraux cardinaux (au-delà de 99)				X			
Les déterminants numéraux ordinaux (de 0 à 31)			X				
Les déterminants numéraux cardinaux et ordinaux (au-delà de 31)				X			
La place de l'adjectif épithète				X			
L'accord de l'adjectif épithète					X		
Les pronoms personnels compléments pour les personnes (à l'exception de « hen » et « hun »)				X			
Les pronoms personnels sujets et compléments directs pour les choses					X		
Les déterminants possessifs (ons, onze, jullie/je, hun)					X		
Les pronoms possessifs							X
Les degrés de comparaison de l'adjectif et de l'adverbe : supériorité, infériorité et égalité						X	
Le superlatif : adjectif et adverbe							X
Le groupe verbal							
L'OTT : hebben et zijn			X				
L'OTT : les autres verbes (en fonction du lexique abordé)				X			
L'OTT : les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé)				X			
L'OTT : les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen »					X		
L'OTT : les verbes pronominaux réfléchis					X		
Le rejet du verbe à l'infinitif				X			
Impératif : 2 ^e personne du singulier et du pluriel				X			
L'expression « zou graag » + infinitif					X		
« zou moeten » pour exprimer un conseil							X
Les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen » : sens et règles d'emploi.					X		
L'OVT : hebben et zijn					X		
L'OVT : verbes réguliers						X	
L'OVT : verbes irréguliers, y compris les auxiliaires de mode (en fonction du lexique abordé)						X	

NÉERLANDAIS	PRÉ-A1 (Pas d'expression écrite)		A1 (Expres- sion écrite : pré-A1)	A2.1 (Expres- sion écrite : A1)	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
L'OVT (approfondissement) : les verbes irréguliers en fonction du lexique rencontré							X
Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)					X		
Le VTT (approfondissement) : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)						X	
Le futur : - expression du futur avec l'OTT (formation et usage) - expression du futur avec « gaan » (formation et usage) - expression du futur avec « zullen » (OToekT) (formation et usage)						X	
Les verbes pronominaux réciproques						X	
Voix passive impersonnelle (traduction de « on ») aux temps simples							X
La phrase							
L'adjectif attribut			X				
L'ordre des compléments non pronominalisés					X		
L'ordre des compléments combinant des compléments pronominalisés et non pronominalisés						X	
L'inversion					X		
Sur la base de modèles vus, la phrase simple affirmative et négative sans inversion et la phrase interrogative (avec ou sans mot interrogatif)			X				
La négation « niet » ou « geen », choix et position				X			
La négation complexe (niet meer, nog niet, geen meer, nog geen)							X
La proposition coordonnée (maar, en, of, want)					X		
La proposition subordonnée introduite par « dat », « omdat », « toen », « als », « wanneer »						X	
La proposition subordonnée introduite par d'autres conjonctions de subordination							X
La subordonnée relative introduite par « die » ou « dat »							X
La proposition infinitive avec « om ... te », « door ... te », « zonder ... te », « in plaats van »							X
La proposition infinitive de but (om ... te)						X	

ANNEXE 3 - LM I : CARACTÉRISTIQUES DES MESSAGES ET DES PRODUCTIONS LIÉS AUX COMPÉTENCES

Ce tableau est complémentaire des intentions de communication et des attendus annuels définis dans le référentiel. Il permet d'appréhender la complexification progressive des caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence. Le lecteur y trouvera le développement des items suivants : la forme, le contenu, la sphère, la langue, la tolérance à l'erreur, les modalités, des exemples de message et de stratégies, la dynamique de l'expression orale en interaction et le degré d'authenticité des supports proposés en compréhension.

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	<ul style="list-style-type: none">production très courte (3 ou 4 informations différentes) et très simple	<ul style="list-style-type: none">production très courte (4 ou 5 informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés)	<ul style="list-style-type: none">production très courte (5 ou 6 informations différentes) et simple	<ul style="list-style-type: none">production très courte (6 ou 7 informations différentes) et simple, constituée de phrases simples juxtaposées	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples ou éventuellement, articulées (un temps de parole d'environ 1 minute)	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple, constituée de phrases courtes, articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 2 minutes)	<ul style="list-style-type: none">production constituée de phrases articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 2 minutes)
	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.						
Au niveau du contenu	<ul style="list-style-type: none">compréhensible par un destinataire attentif et proactif		<ul style="list-style-type: none">compréhensible par un destinataire attentif et coopératif		<ul style="list-style-type: none">compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant		<ul style="list-style-type: none">compréhensible par un destinataire bienveillant
	<ul style="list-style-type: none">pertinent par rapport au contexte						
	<ul style="list-style-type: none">qui traduit la ou les intentions de communication						
	<ul style="list-style-type: none">prévisible						<ul style="list-style-type: none">pas entièrement prévisible
					<ul style="list-style-type: none">cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique	<ul style="list-style-type: none">cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et pouvant entraîner une modification syntaxique	

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
Sphère	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Sphère	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge 		<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale de base sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien 		<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale vie quotidienne sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses proches 	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et familiale et sociale de base vie quotidienne sujets concrets liés aux intérêts des jeunes et de leurs proches 	<ul style="list-style-type: none"> sphère personnelle et sociale vie sociale et culturelle sujets concrets de la vie courante
	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec le champ thématique « caractérisation personnelle » 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12) 	<ul style="list-style-type: none"> étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)



EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
Cod	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagés etd'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagés etd'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée		Lexique <ul style="list-style-type: none">usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée		
	Grammaire	Grammaire	Grammaire <ul style="list-style-type: none">utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées		Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage correct de structures simplesutilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organismes textuels n'impliquant pas de modification syntaxique	Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage de structures simples et complexesutilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organismes textuels	
			Étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.				
	Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif		Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif		Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communication		
			• intonation adéquate, au service de l'intention communicative				
			• débit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers		• débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations		• débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations occasionnelles
	Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires				Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation	Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation	Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Tolérance à l'erreur	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairede nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairede nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairede nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairedes pauses et des hésitations	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part du destinatairedes pauses et des hésitations occasionnelles	
Modalités	L'élève <ul style="list-style-type: none">s'exprime seul<ul style="list-style-type: none">- devant une personne ou- devant un groupe	L'élève <ul style="list-style-type: none">s'exprime seul<ul style="list-style-type: none">- devant une personne ou- devant un groupe et/ou- sous forme d'un enregistrement audio(visuel)			L'élève <ul style="list-style-type: none">s'exprime seul<ul style="list-style-type: none">- devant une personne (en présentiel ou en ligne) ou- devant un groupe (en présentiel ou en ligne) ou- au téléphone		
	<ul style="list-style-type: none">s'exprime de manière relativement spontanée et sommaires'appuie sur un support visuel (ex. : illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex. : mots clés, titre)dispose en classe d'un temps de préparation pour l'élaboration de son support visuel				<ul style="list-style-type: none">s'exprime de manière spontanée avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, diaporama, liste de mots clés, carte heuristique)dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support		



EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative Monologue portant sur une présentation personnelle	À visée informative Monologue portant sur une <ul style="list-style-type: none">présentation personnelledescription de personnesprésentation d'objets et de lieux	À visée informative Monologue portant sur une <ul style="list-style-type: none">présentation personnelle et d'autruiprésentation d'objets et de lieuxdescription de personnes et d'objets	À visée informative Monologue portant sur une <ul style="list-style-type: none">présentation personnelle et d'autruiprésentation d'objets et de lieuxdescription de personnes et d'objets À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">consignes ou instructions pour effectuer une activité (bricolage, jeu, itinéraire avec plan)	À visée informative <ul style="list-style-type: none">Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnellesdescription et présentation d'une personnecommentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...)visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...)message sur une boite vocale À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">instructiontutorielmessage sur une boite vocale	À visée informative <ul style="list-style-type: none">Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnellesdescription et présentation d'une personnecommentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...)visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...)message sur une boite vocale À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">instructiontutorielmessage sur une boite vocale	À visée informative <ul style="list-style-type: none">Compte rendu réel ou fictif d'évènements, d'activités, d'expériences personnellesdescription et présentation d'une personnecommentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...)visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...)message vocal enregistré (boite vocale, réseaux sociaux) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">instructiontutorielmessage vocal enregistré (boite vocale, réseaux sociaux)
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Planifier						
	• identifier les informations essentielles dans la consigne : les informations à communiquer, le destinataire	• se forger une représentation mentale de la production attendue					
		• envisager les informations à communiquer					
		• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées					
	• prendre en compte le destinataire du message	• prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles	• prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles				
						• préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles	

EOSI	Expression Orale Sans Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	B. Exécuter						
	• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles		• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs				
			• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles				
			• le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message				
	• trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose		• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose		• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français...) et/ou non verbales dont on dispose		• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose
					• gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant		• gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)
	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)						
			• le cas échéant, vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message				
			• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension				
			• résumer et faire le point				



EOSI	Expression Orale Sans Interaction					
DoG	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1
	P3	P4	P5	P6	S1	B1.2
Exemples de stratégies à activer au besoin	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions					
	• associer le non-verbal à la parole		• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole			
			• faire appel à un mot internationalement partagé			
			• répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre	• répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre	• clarifier	
				• corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème	• corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu, si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème	

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	• production très courte (3 ou 4 informations différentes) et très simple	• production très courte (4 ou 5 informations différentes) et très simple (éventuellement des mots isolés)	• production très courte (5 ou 6 informations différentes) et simple	• production très courte (6 ou 7 informations différentes) et simple, constituée de phrases simples juxtaposées	• production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples ou éventuellement, articulées (un temps de parole d'environ 1 minute par intervenant, en fonction du sujet)	• production courte et simple, constituée de phrases courtes, articulées, simples ou complexes (un temps de parole d'environ 3 minutes par intervenant, en fonction du sujet)	• production constituée de phrases articulées, simples et complexes (un temps de parole d'environ 4 minutes par intervenant, en fonction du sujet)
	Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.						
Au niveau du contenu	• en réponse à des questions prévisibles et routinisées				• prévisible		• pas entièrement prévisible
	• compréhensible par un destinataire attentif et proactif		• compréhensible par un destinataire attentif et coopératif				
	• pertinent par rapport au contexte						
	• qui traduit la ou les intentions de communication						
					• cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique	• cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et pouvant entraîner une modification syntaxique	
Sphère	• sphère personnelle et familiale de base				• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
	• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge		• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches	• sujets concrets, habituels et quotidiens	
	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Dynamique	• l'élève participe aux échanges sans les animer				• l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement	• l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement	• l'élève participe aux échanges et peut les animer
					• l'élève échange sans restituer intégralement un contenu appris par cœur		
					• l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, la conversation	• l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation	• l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation
	• l'interlocuteur, natif ou assimilé, - s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement - se montre spontanément attentif et proactif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension	• l'interlocuteur, natif ou assimilé, - s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement - se montre spontanément attentif et coopératif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension					• l'interlocuteur, natif ou assimilé, - s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement - peut être amené, quand la communication est entravée, à répéter, reformuler, rectifier ou recourir au non-verbal - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagésd'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagésd'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée		Lexique <ul style="list-style-type: none">usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée		
	Grammaire		Grammaire <ul style="list-style-type: none">utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées		Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage correct de structures simples	Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage de structures simples et complexes	Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage de structures simples et complexes
					<ul style="list-style-type: none">utilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique	<ul style="list-style-type: none">utilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organiseurs textuels	
			Étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.				
	Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et proactif		Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératif		Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non-natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communication		Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois perturber la communication
			<ul style="list-style-type: none">intonation adéquate, au service de l'intention communicative				
			<ul style="list-style-type: none">débit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers		<ul style="list-style-type: none">débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations		<ul style="list-style-type: none">débit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations occasionnelles
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires				Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation			

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Tolérance à l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire de nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers 			<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations 	<ul style="list-style-type: none"> quelques erreurs élémentaires qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part du destinataire des pauses et des hésitations occasionnelles 	
Modalités	L'élève			L'élève		L'élève	L'élève
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone 		<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone 	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul devant une personne ou un groupe (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière relativement spontanée et sommaire 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime de manière relativement spontanée 			
	<ul style="list-style-type: none"> est amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'éléments 			<ul style="list-style-type: none"> s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, illustrations, liste de mots clés, carte heuristique...) 			
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation 			À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue 		À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue interview invitation explication d'itinéraire avec des points de repères prise de décision partagée 	
	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation 			À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue interview invitation explication d'itinéraire de base (type GPS) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> ordres consignes instructions 		À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue interview invitation explication d'itinéraire avec des points de repères prise de décision partagée À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> ordres consignes instructions 	

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Planifier						
	• identifier les informations essentielles dans la consigne : les informations à communiquer, le destinataire		• se forger une représentation mentale de la production attendue				
			• envisager les informations à communiquer				
			• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées				
							• préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles
		• prendre en compte l'interlocuteur			• prendre en compte l'interlocuteur et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles		
	B. Exécuter						
		• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs					
		• maintenir le contact visuel avec son interlocuteur					
			• prendre la parole au moment opportun				
		• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles					
				• prendre l'initiative de l'échange, en attirant l'attention de l'interlocuteur	• utiliser des procédés verbaux simples pour commencer, poursuivre et terminer l'échange	• commencer, relancer, maintenir et clôturer la conversation	
	• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés) et/ou non verbales dont on dispose	• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose		• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français en langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose		• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (paraphrases, simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) et/ou non verbales dont on dispose	

EOEI	Expression Orale En Interaction						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin			• gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant				• gérer l'aléatoire et les hésitations (adapter le scénario envisagé, temporiser, adapter son non-verbal)
					• coopérer en manifestant sa (non-)compréhension		
	C. S'assurer de sa propre compréhension et de la compréhension du message par l'interlocuteur						
	• manifester sa (non-)compréhension		• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension				
							• résumer et faire le point dans une conversation
			• vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur		• vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation		
	D. Remédier aux éventuelles incompréhensions						
			• indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter		• indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter ou clarifier	• demander en termes très simples de répéter ou de clarifier	• demander à l'interlocuteur de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit
	• associer le non-verbal à la parole		• associer le non-verbal voire l'écrit à la parole				
	• faire appel à un mot internationalement partagé		• répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre		• répéter clairement lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre		• clarifier
			• faire appel à un mot internationalement partagé				
					• corriger <ul style="list-style-type: none">- la prononciation qui a conduit à un malentendu- si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème		• corriger les erreurs (temps, expressions, prononciation...) qui ont conduit à un malentendu, si l'interlocuteur indique qu'il y a un problème

CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	• audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiel						
	• longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ 20 à 30 mots)		• longueur : message bref (monologue ou dialogue d'environ 30 à 50 mots)	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 50 à 100 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 150 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 200 mots	• longueur : support d'une longueur globale d'environ 250 mots
					• structure : les informations suivent un ordre logique		
Au niveau de l'authenticité	• authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique						• authentique ou adapté d'une source authentique
Au niveau du contenu	• prévisible						• contenu pas entièrement prévisible
	• formulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)						
Sphère	• sphère personnelle et familiale de base				• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
	• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge		• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches	• sujets concrets, habituels et quotidiens	• sujets concrets de la vie courante
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)

CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none">d'un répertoire de mots de base, de mots internationalement partagés				Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none">de vocabulaire très fréquent	Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none">de vocabulaire fréquent	Lexique le message doit être exprimé dans une langue standard
	• d'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée		• d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée		• d'expressions simples		
	Grammaire		Grammaire <ul style="list-style-type: none">support caractérisé par<ul style="list-style-type: none">des formes grammaticales simples etdes structures syntaxiques mémorisées		Grammaire <ul style="list-style-type: none">support caractérisé par<ul style="list-style-type: none">des structures simplesdes conjonctions et/ou des organisateurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique	Grammaire <ul style="list-style-type: none">support caractérisé par<ul style="list-style-type: none">des structures simples et complexesdes conjonctions et/ou des organisateurs textuels (y compris leur implication syntaxique)	
			• Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir des notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension.				
	Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none">clairement et distinctementavec un débit très lentavec un accent ne nuisant pas à la compréhension		Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none">clairement et distinctementavec un débit lentavec un accent ne nuisant pas à la compréhension		Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none">clairement et distinctementavec un débit modéréavec un accent ne nuisant pas à la compréhension		Prononciation, intonation et débit Le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none">clairementavec un débit naturelavec un accent ne nuisant pas à la compréhension
	Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires				Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre adapté à la situation		

CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Modalités	• enregistré ou en présentiel						• enregistré (avec un minimum de bruits de fond) ou en présentiel
					• produit par un ou plusieurs intervenants natifs (ou, à défaut, assimilés à un natif)		
	• émis dans de bonnes conditions sonores						
	• soutien - message répété (idéalement 2 auditions) - illustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension				• soutien - message répété (idéalement 2 auditions) - illustration par des gestes ou des supports visuels facilitant la compréhension		
Exemples de messages ⁴⁹	À visée informative <ul style="list-style-type: none">monologue ou dialogue<i>chanson, comptine, histoire contée</i><i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux)</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none">monologue ou dialogue<i>chanson, comptine, histoire contée</i><i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux)</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none">monologue ou dialogue<i>chanson, comptine, histoire contée</i><i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none">monologue ou dialogue<i>chanson, comptine, histoire contée</i><i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none"><i>extrait d'émission TV et de film</i>conversation, échanges sociaux<i>visite guidée</i>interview<i>bulletin d'information</i>selfie-vidéo<i>court récit</i>message sur boîte vocale<i>annonce publique</i> ou privée<i>chanson</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none"><i>extrait d'émission TV et de film</i>conversationinterview<i>bulletin d'information</i>selfie-vidéo<i>court récit (fictif ou réel)</i>message sur boîte vocale<i>annonce publique</i> ou privée<i>courte publicité</i><i>chanson</i>	À visée informative <ul style="list-style-type: none"><i>récit (fictif ou réel)</i><i>relativement court</i>conversationmessage sur boîte vocaleinterview<i>annonce publique</i> ou privée<i>chanson</i>témoignage<i>spot publicitaire</i><i>bulletin d'information</i>exposé relativement court<i>audioguide</i><i>extrait d'une émission TV et d'un film</i><i>(extrait de) documentaire</i>conversationinterviewtémoignage
	À visée injonctive consignes, en classe ou dans un tutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">consignes, en classe ou dans un tutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat<i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i>tutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat<i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i>tutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"><i>annonce</i>instruction, consigne<i>recette de cuisine</i>itinéraire simplemessage sur boîte vocaleselfie-vidéotutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"><i>annonce</i>instruction, consigne<i>recette de cuisine</i>itinéraire simplemessage sur boîte vocaleselfie-vidéotutoriel	À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"><i>annonce</i>instruction, consigne<i>itinéraire détaillé</i>message sur boîte vocale<i>spot publicitaire</i>

49 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.

CA	Compréhension à l'Audition								
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2		
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3		
Exemples de stratégies à activer au besoin	A. Cadrer								
	• identifier les informations essentielles dans la consigne		• sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) - anticiper le contenu du message - anticiper les éléments lexicaux du message						
	B. Formuler des hypothèses								
	• exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton) • exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)		• s'appuyer sur sa connaissance du monde		• exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton) • exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes)				
			• exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton)						
			• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)		• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)		• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes)		
					• repérer des mots clés		• repérer les mots clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...)		
					• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques				
	C. Vérifier les hypothèses								
	• confronter les hypothèses au cadrage pour les valider et en retirer de l'information • vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)		• Confronter les hypothèses au cadrage pour les valider et en retirer de l'information						
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)									
D. Réviser les hypothèses									
		• reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses							

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la forme	• longueur : entre 30 et 40 mots, en fonction de la nature du message		• longueur : d'environ 40 à 60 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : d'environ 50 à 100 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 200 à 300 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 250 à 350 mots, en fonction de la nature du message	• longueur : support d'une longueur d'environ 350 à 500 mots, en fonction de la nature du message
Au niveau de l'authenticité	• authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique						
Au niveau du contenu	• prévisible						• contenu pas entièrement prévisible
	• formulation : explicite sans abréviations, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)						
Sphère	• sphère personnelle et familiale de base				• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
	• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts d'un enfant de cet âge		• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et ceux de ses proches	• sujets concrets, habituels et quotidiens	• sujets concrets de la vie courante
	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques de P3 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P4 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 10, 11 et 12)

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagés etd'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagés etd'expressions toutes faites en lien avec la sphère précitée	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagésd'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée	Lexique le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none">de mots de base, de mots internationalement partagésd'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées) en lien avec la sphère précitée	Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none">de vocabulaire très fréquentd'expressions simples	Lexique le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none">de vocabulaire fréquentd'expressions simples	Lexique le message doit être exprimé dans une langue standard
	Grammaire		Grammaire support caractérisé par <ul style="list-style-type: none">des formes grammaticales simplesdes structures syntaxiques mémorisées		Grammaire support caractérisé par <ul style="list-style-type: none">des structures simplesdes conjonctions et/ou des organisateurs textuels n'impliquant pas de modification syntaxique		Grammaire support caractérisé par <ul style="list-style-type: none">des structures simples et complexesdes conjonctions et/ou des organisateurs textuels (y compris leur implication syntaxique éventuelle)
			Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension.				
	Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires					Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre adapté à la situation	
Modalités	• illustré par un support visuel				• illustré ou non par un support visuel, en fonction de la nature du message		
	• présenté dans de bonnes conditions de lisibilité						
	• présenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructions						

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> liste de fournitures scolaires, de vêtements, d'animaux invitation <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> liste consignes 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> liste invitation <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> liste carte postale, courriel, SMS écriteaux et panneaux <i>prospectus et publicités</i> invitation menu de restauration rapide <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier blog À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> liste carte postale, courriel, SMS écriteaux et panneaux <i>prospectus et publicités</i> invitation menu de restauration rapide <i>album jeunesse</i> <i>livre d'images</i> BD calendrier blog À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> liste consignes <i>recette simplifiée</i> 	Documents à dominante textuelle <ul style="list-style-type: none"> À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> carte (postale ou électronique)/courriel/ SMS <i>post sur un réseau social</i> <i>invitation</i> <i>petite annonce</i> formulaire complété écriteau <i>article de presse</i> menu page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mémo convocation mode d'emploi d'un appareil d'usage courant 	Documents à dominante textuelle <ul style="list-style-type: none"> À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>courriel</i> <i>post sur un réseau social</i> <i>invitation</i> <i>petite annonce</i> <i>article de presse</i> page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mode d'emploi d'un appareil d'usage courant <i>règlement</i> 	Documents à dominante textuelle <ul style="list-style-type: none"> À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>courriel</i> <i>article (journal, revue, blog...)</i> page web <i>programmes TV</i> horoscope <i>conte, nouvelle, extrait de roman</i> <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> <i>planches de roman graphique</i> <i>brochure</i> <i>publicité</i> <i>panneau, affiche</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> mode d'emploi consignes <i>règlement</i> procédure <i>itinéraire</i> <i>règles de jeux</i> <i>recette</i> convocation <i>affiche publicitaire</i> <i>brochure</i>

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages					Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels À visée informative <ul style="list-style-type: none">• invitation• brochure• publicité• écriteau• menu• horaire• BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• <i>recette illustrée</i>• mode d'emploi avec schéma, avec plan• procédure avec schéma, plan, organigramme• <i>itinéraire avec plan ou croquis</i>• <i>affiche publicitaire</i>	Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels À visée informative <ul style="list-style-type: none">• <i>brochure</i>• <i>publicité</i>• <i>BD</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• <i>recette illustrée</i>• mode d'emploi avec schéma, avec plan• procédure avec schéma, plan, organigramme• <i>itinéraire avec plan ou croquis</i>• <i>affiche publicitaire</i>	Documents à dominante iconographique Caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) Au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels À visée informative <ul style="list-style-type: none">• <i>brochure</i>• <i>publicité</i>• <i>BD</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• <i>recette illustrée</i>• mode d'emploi• procédure avec schéma, plan, organigramme• <i>itinéraire avec plan ou croquis</i>• <i>affiche publicitaire</i>
	A. Cadrer						
Exemples de stratégies à activer au besoin	• sur la base des éléments visuels éventuels : <ul style="list-style-type: none">- identifier le type de support et ses caractéristiques principales		• sur la base des éléments visuels éventuels <ul style="list-style-type: none">- identifier le type de document- anticiper le contenu du message- anticiper les éléments lexicaux du message		• sur la base du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) <ul style="list-style-type: none">- identifier le type de document- anticiper le contenu du message- anticiper les éléments lexicaux du message		

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	B. Formuler des hypothèses						
	• exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres)		• se baser sur sa connaissance du monde				
			• sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire				
			• exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres)			• exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...)	
			• exploiter des indices linguistiques (mots clés)			• exploiter les indices linguistiques (mots clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...)	
						• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques	
	C. Vérifier les hypothèses						
	• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information • vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)		• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information				
			• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)				
	D. Réviser les hypothèses						
		• reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses					

EE	Expression Écrite							
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2	
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	
Au niveau de la forme			production très courte constituée <ul style="list-style-type: none">• de mots isolés• de maximum 20 mots, en fonction de la nature du message	production très courte constituée <ul style="list-style-type: none">• de mots isolés• d'énoncés très courts juxtaposés (généralement constitués d'expressions idiomatiques et/ou de phrases très simples adaptées de modèles)• longueur : entre 20 et 30 mots, en fonction de la nature du message	production courte et simple constituée <ul style="list-style-type: none">• de phrases courtes, simples et articulées• d'environ 100 à 120 mots, en fonction de la nature du message	production courte et simple constituée <ul style="list-style-type: none">• de phrases simples et de phrases complexes, courtes et articulées• d'environ 120 à 140 mots, en fonction de la nature du message	production d'un texte structuré constitué <ul style="list-style-type: none">• de phrases simples et de phrases complexes, articulées• d'environ 140 à 160 mots, en fonction de la nature du message	
			Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.					
Au niveau du contenu			• prévisible					
				• cohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique	• cohésion assurée par l'utilisation de connecteurs qui peuvent avoir des implications syntaxiques	• cohésion assurée entre autres par l'utilisation de connecteurs qui peuvent avoir des implications syntaxiques		
								• d'un contenu cohérent
			• compréhensible par un destinataire attentif et bienveillant					• compréhensible par un destinataire bienveillant
			• pertinent par rapport au contexte					
			• qui traduit la ou les intentions de communication					

EE	Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Sphère			• sphère personnelle et familiale de base		• sphère personnelle et familiale	• sphère personnelle, familiale et sociale de base	• sphère personnelle et sociale
					• vie quotidienne		• vie sociale et culturelle
			• sujets concrets directement liés à l'enfant, aux intérêts de l'enfant et à son quotidien		• sujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses proches		• sujets concrets de la vie courante
			• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P5 (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en P6 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)	• étendue sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 12)	• étendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)
Au niveau de la langue			Lexique usage correct d'un répertoire élémentaire • de mots, de mots internationalement partagés • d'expressions simples en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée		Lexique usage correct d'un répertoire de mots et expressions en lien avec la sphère précitée
				Grammaire • utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées	Grammaire • utilisation de structures simples	Grammaire • usage de structures simples et complexes • utilisation adéquate (y compris leur implication syntaxique éventuelle) de conjonctions et/ou d'organismes textuels	
	Étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève.						



EE	Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Au niveau de la langue			Orthographe <ul style="list-style-type: none">ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable		Orthographe <ul style="list-style-type: none">relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé		Orthographe <ul style="list-style-type: none">bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles
					<ul style="list-style-type: none">relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral		
			Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants, dans un registre de langue adapté à la situation		
Tolérance à l'erreur			<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire		<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message	<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs importantes quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe
Modalités			avec l'aide d'un lexique ou d'un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique), avec des modèles disponibles		avec l'aide d'un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique)		

EE	Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages			Pour informer <ul style="list-style-type: none">invitation pré-imprimée à complétermémo/Post-itquestionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construireaffiche/posterlisteillustration commentéeschéma commenté	Pour informer <ul style="list-style-type: none">questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construirecarte de vœux, d'anniversaire (postale ou électronique)mémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan) Pour faire agir <ul style="list-style-type: none">mémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan) Pour informer et faire agir <ul style="list-style-type: none">invitation pré-imprimée à complétermémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan)	Pour (s')informer <ul style="list-style-type: none">faire-partquestionnaire (ex. : sondage) Pour faire agir <ul style="list-style-type: none">règlement, consigne, instruction Pour (s')informer et pour faire agir <ul style="list-style-type: none">carton d'invitationcourriel/lettrenote/mémo/Post-itcarte (postale ou électronique)article dans le journal de l'écolejournal personnel décrivant des activitésarticle de blogavis de recherchepetite annonce	Pour (s')informer <ul style="list-style-type: none">questionnaire (ex. : sondage)profil sur un réseau social Pour faire agir <ul style="list-style-type: none">règlement, consigne, instruction Pour (s')informer et pour faire agir <ul style="list-style-type: none">courriel/lettrearticle dans le journal de l'écoleextrait de journal personnel décrivant des activitésarticle de blogannoncepost sur un réseau social	Pour les trois intentions de communication <ul style="list-style-type: none">courriel/lettrearticle (journal, revue, blog...)extrait de journal intime Pour (s')informer <ul style="list-style-type: none">compte rendu, rapportrécit réel ou fictifbande dessinéeanecdotefait diversreportageportrait, biographierésumé de filmquatrième de couverturepanneau informatifbrochure, dépliant Pour faire agir <ul style="list-style-type: none">brochure, dépliantrèglementrègles de jeux Pour exprimer des opinions, des sentiments <ul style="list-style-type: none">courrier des lecteursplainte

EE	Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	A. Planifier						
Exemples de stratégies à activer au besoin			• se forger une représentation mentale de la production attendue				
			• envisager les informations à communiquer				
			• prendre en compte le destinataire				
			• sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées				
					• réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation		
						• préparer la façon de communiquer les points importants du message, en mobilisant toutes les ressources disponibles	
			• réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation				
	B. Exécuter						
			• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles				
			• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs				
			• organiser le message de façon logique		• organiser le message de façon cohérente		
			• trouver les moyens de contourner les difficultés en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) dont on dispose				
			• s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles				



EE	Expression Écrite						
			PRÉ-A1	A1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de stratégies à activer au besoin	C. Relire sa production						
			• vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique		• vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation		
					• vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation		
							• s'assurer de la variété lexicale et grammaticale
	D. Remédier						
			• corriger les éventuelles inexactitudes		• corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; à ce stade, affiner sa production, à l'aide d'un dictionnaire traductif		• corriger les éventuelles inexactitudes, le cas échéant, par le recours à un dictionnaire et, éventuellement, un outil grammatical/des ouvrages de référence
							• améliorer la correction et l'étendue lexicale et grammaticale
							• améliorer l'organisation de la production et du contenu

ANNEXE 4 - LM I : MISE EN ÉVIDENCE DES CHAMPS THÉMATIQUES ET DES SUPPORTS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PARTICULIÈREMENT DES VECTEURS DE CONTENUS CULTURELS

1. CHAMPS THÉMATIQUES						
PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
1. Caractérisation des personnes						
<ul style="list-style-type: none"> - Identité de l'enfant • numéro de téléphone (chiffre par chiffre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Description • vêtements les plus courants 			<ul style="list-style-type: none"> - Identité • adresses postale et électronique • numéro de téléphone • l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Identité d'autrui • l'un ou l'autre personnage célèbre 	<ul style="list-style-type: none"> - Description • l'un ou l'autre personnage célèbre
2. Habitat, environnement						
						<ul style="list-style-type: none"> - Environnement • quelques repères géographiques, en lien avec la langue étudiée (pays, régions, villes, monuments, bâtiments, fleuves, rivières)
3. Vie quotidienne						
<ul style="list-style-type: none"> • fêtes et quelques mots en lien avec les anniversaires 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques activités routinières à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques activités routinières à la maison et à l'école 		<ul style="list-style-type: none"> • traditions propres au lieu de vie de l'élève et celles en lien avec la langue étudiée 	<ul style="list-style-type: none"> • activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée • quelques éléments culturels internationalement partagés 	<ul style="list-style-type: none"> • traditions liées aux fêtes

1. CHAMPS THÉMATIQUES

PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
4. Sports et loisirs						
	<ul style="list-style-type: none"> quelques noms de sports, de jeux et de hobbies 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités sportives quelques lieux et objets relatifs à des loisirs de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> quelques activités culturelles quelques lieux relatifs aux activités culturelles types de médias les plus courants 	<ul style="list-style-type: none"> activités sportives les plus courantes quelques lieux relatifs à des activités sportives quelques noms d'outils numériques 	<ul style="list-style-type: none"> outils et activités liés aux technologies numériques, de l'information et aux médias 	<ul style="list-style-type: none"> quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, événements et productions artistiques quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée
5. Transports, déplacements et voyages						
<ul style="list-style-type: none"> quelques moyens de transport 				<ul style="list-style-type: none"> moyens de transport le cas échéant, moyens de transport liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée 	<ul style="list-style-type: none"> itinéraire avec repères quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux 	
6. Relations avec les autres						
<ul style="list-style-type: none"> quelques formules de politesse titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur) 	<ul style="list-style-type: none"> salutations en fonction des moments de la journée 				<ul style="list-style-type: none"> codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse 	
7. Santé et bien-être						
8. Enseignement et apprentissage						
				<ul style="list-style-type: none"> vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> étapes du cursus scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> le système scolaire

**1. CHAMPS THÉMATIQUES**

PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
9. Achats et services						
				• unité monétaire liée à la langue apprise (anglais)		• quelques descripteurs (taille, dimension, poids)
10. Nourriture et boissons						
	• quelques boissons et aliments courants, dont ceux propres à l'enfance	• les repas de la journée			• mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée	
11. Météo et climat						
12. Division du temps						
	• l'heure (heure entière)	• la date	• l'heure (demi-heure, quart d'heure) • congés qui jalonnent l'année			



2. SUPPORTS

CA	Compréhension à l'Audition						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> chanson, comptine, histoire contée document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> extrait d'émission TV et de film échanges sociaux visite guidée bulletin d'information court récit annonce publique chanson À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> extrait d'émission TV et de film bulletin d'information court récit (fictif ou réel) annonce publique courte publicité chanson À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce recette de cuisine 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> récit (fictif ou réel) relativement court annonce publique chanson spot publicitaire bulletin d'information audioguide extrait d'une émission TV et d'un film (extrait de) documentaire À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> annonce itinéraire détaillé spot publicitaire

CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages	À visée informative <ul style="list-style-type: none">album jeunesselivre d'imagesBD	À visée informative <ul style="list-style-type: none">album jeunesselivre d'imagesBD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">recette simplifiée	À visée informative <ul style="list-style-type: none">écriteaux et panneauxprospectus et publicitésalbum jeunesselivre d'imagesBD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">recette simplifiée	À visée informative <ul style="list-style-type: none">écriteaux et panneauxprospectus et publicitésalbum jeunesselivre d'imagesBD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">recette simplifiée	À visée informative <ul style="list-style-type: none">lettrecarte électronique/ courriel/SMSpost sur un réseau socialpetite annonceécriteauarticle de pressemenulittérature pour la jeunesselittérature simplifiée À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">règles (simples) de jeuitinérairerecette	À visée informative <ul style="list-style-type: none">lettrecarte électronique/ courriel/SMSpost sur un réseau socialpetite annonceécriteauarticle de pressemenulittérature pour la jeunesselittérature simplifiée À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">règles (simples) de jeuitinérairerecetterèglement	Documents à dominante textuelle À visée informative <ul style="list-style-type: none">lettrecourrielarticle (journal, revue, blog...)programmes TVconte, nouvelle, extrait de romanlittérature pour la jeunesselittérature simplifiéeBDplanches de roman graphiquemenubrochurepublicitépanneau, affiche À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">règlementitinérairerègles de jeuxrecetteaffiche publicitairebrochure



CL	Compréhension à la Lecture						
	PRÉ-A1		A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exemples de messages					Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none">• brochure• publicité• écriteau• menu• horaire• BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• recette illustrée• itinéraire avec plan ou croquis• affiche publicitaire	Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none">• brochure• publicité• écriteau• menu• horaire• BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• recette illustrée• itinéraire avec plan ou croquis• affiche publicitaire	Documents à dominante iconographique À visée informative <ul style="list-style-type: none">• brochure• publicité• écriteau• menu• horaire• BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none">• recette illustrée• itinéraire avec plan ou croquis• affiche publicitaire

ANNEXE 5 - LM II : CHAMPS THÉMATIQUES

Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire, l'enseignant veillera à réutiliser les savoirs lexicaux exploités antérieurement. Comme le vocabulaire correspondant à un niveau européen donné est étroitement lié aux sphères respectives de chaque apprenant, figer ces contenus serait purement arbitraire et contraire à l'esprit du CECRL. C'est pourquoi les champs thématiques se bornent à lister des notions et non des mots.

Tous les champs thématiques sont potentiellement vecteurs de culture mais les items en italique le sont plus particulièrement. Ils sont par ailleurs repris dans l'Annexe 8.

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none">- Identité de soi et d'autrui<ul style="list-style-type: none">• le nom, l'âge, le genre• le lieu de naissance et la date d'anniversaire• la composition de la famille proche• quelques noms de métiers• les langues parlées ou apprise(s) et les pays en relation avec ces langues• la nationalité de l'élève• <i>les adresses postale et électronique</i>• <i>le numéro de téléphone</i>• <i>l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise</i>- Description<ul style="list-style-type: none">• quelques couleurs et leurs nuances (clair et foncé)	<ul style="list-style-type: none">- Description<ul style="list-style-type: none">• l'aspect physique : stature, silhouette et caractéristiques particulières• traits de caractère les plus courants• quelques états d'esprit• <i>l'un ou l'autre personnage célèbre</i>	
2. Habitat, environnement		
<ul style="list-style-type: none">- Habitat<ul style="list-style-type: none">• les éléments constitutifs de base d'un bâtiment• les pièces et leur agencement• le mobilier de base et sa disposition• l'équipement électroménager de base- Environnement<ul style="list-style-type: none">• quelques lieux du quartier		
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none">• <i>les activités routinières à l'école et à la maison</i>• quelques noms d'outils numériques liés à la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none">• activités spécifiques aux vacances• <i>activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i>• <i>quelques éléments culturels internationalement partagés</i>• outils et activités liés aux technologies numériques de l'information et des médias	
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none">• <i>les activités sportives les plus courantes</i>• <i>quelques lieux relatifs à des activités sportives</i>• <i>quelques activités culturelles</i>• <i>quelques lieux relatifs aux activités culturelles</i>• quelques noms d'outils numériques liés aux loisirs	<ul style="list-style-type: none">• quelques outils et activités liés aux technologies• <i>quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, évènements et productions artistiques</i>• <i>quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i>	
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none">• <i>les moyens de transport courants</i>• itinéraires simples avec et sans repères	<ul style="list-style-type: none">• titres et documents de voyage• objets liés aux voyages• lieux et bâtiments liés au transport• <i>quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux</i>	

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none">• <i>quelques formules de politesse</i>• les titres et appellations (madame, mademoiselle, monsieur)• les relations avec son entourage (ami.e.s, famille...)	<ul style="list-style-type: none">• actions liées aux relations avec l'entourage• <i>codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse</i>	
7. Santé et bien-être		
	<ul style="list-style-type: none">• états de santé, maux, symptômes et remèdes très courants• quelques intervenants, lieux en lien avec la santé et le bien-être• quelques objets liés à l'hygiène• objets et actions en lien avec la santé et le bien-être	
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none">• les cours suivis par l'élève• les lieux, intervenants et objets liés à la vie scolaire• <i>la vie scolaire dans une région/un pays où la langue cible est parlée</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>les grandes étapes du cursus scolaire</i>	
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none">• lieux, objets, intervenants et actions liés aux achats• modes de paiement• <i>unités monétaires liées à la langue anglaise</i>• quelques noms courants de commerces• <i>quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)</i>		
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none">• <i>boissons et aliments courants</i>• les actions de base liées à la consommation de nourriture et aux boissons• <i>les repas de la journée</i>• quelques objets liés à la restauration	<ul style="list-style-type: none">• expression des saveurs• les services qui composent un menu• objets et intervenants liés à la restauration• <i>mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée</i>	
11. Météo et climat		
<ul style="list-style-type: none">• le temps qu'il fait au quotidien, y compris la température• vêtements et accessoires liés aux conditions météorologiques	<ul style="list-style-type: none">• la météo : prévisions météorologiques (en réception)	
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none">• la division de la journée• les saisons• les jours de la semaine et les mois de l'année• <i>la date</i>• <i>l'expression détaillée de l'heure</i>• indicateurs temporels liés aux temps étudiés	<ul style="list-style-type: none">• indicateurs temporels liés aux temps étudiés• <i>les congés et les fêtes qui jalonnent l'année</i>	

ANNEXE 6 - LM II : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE GRAMMATICaux

Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique de la répartition des éléments grammaticaux au fil du parcours d'apprentissage de l'élève. **Afin d'assurer à l'apprentissage son caractère spiralaire**, il convient de lire le tableau en distinguant trois moments à prendre en compte :

- l'année de l'apprentissage indiqué par une croix (X), ou, s'il échet, par le(s) cas vu(s) cette année-là en allemand ;
- en amont du moment d'apprentissage d'un élément grammatical, y compris les années antérieures, les supports proposés aux élèves ou les productions des élèves peuvent déjà contenir cette notion grammaticale, à condition qu'elle n'intervienne pas dans l'évaluation ;
- en aval, les acquis grammaticaux seront mobilisés régulièrement dans des activités de communication.

ALLEMAND	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
Les pronoms personnels	Nom		Akk Dat
Les déterminants possessifs	Nom Akk Dat		Gen
Les déterminants démonstratifs	Nom Akk Dat		Gen
Les déterminants : - articles indéfinis : (k)ein - articles définis : der, die, das	Nom Akk Dat		Gen
L'adjectif épithète : place et accord			X
L'adjectif attribut	X		
Le mot interrogatif « wer »	Nom Akk Dat		
Le groupe verbal			
Präsens : haben et sein	X		
Präsens : - formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé) - les verbes à particules séparables (en fonction du lexique abordé)	X		
Präsens : les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé)	X		
Imperativ (2 ^e personne du singulier et du pluriel, forme polie)	X		
Les auxiliaires de mode « können », « dürfen », « mögen », « wollen » « müssen » : sens et règles d'emploi	X		X
Präteritum : haben et sein			X
Perfekt : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable et inséparable et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)			X
La phrase			
La phrase simple avec ou sans inversion, affirmative, négative (avec « nicht » et « kein ») et interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X		
L'ordre des compléments non pronominalisés	X		
Les prépositions régissant un seul cas en fonction du contexte abordé	Akk Dat		
Les prépositions mixtes en fonction du contexte abordé	X		
La proposition coordonnée (und, aber, oder, denn)	X		

A1

A2

A3

A4

A5

A6

A7

A8

ANGLAIS	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
Les pronoms personnels sujets	X		
Les pronoms personnels compléments			X
Les déterminants possessifs	X		
Les déterminants démonstratifs	X		
L'expression de la possession avec « 's » et « of »	X		
L'adjectif attribut, l'adjectif épithète : place et invariabilité	X		
Les déterminants indéfinis : some/any, much/many/a lot of			X
Le groupe verbal			
Present simple : to have et to be	X		
Present simple : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes	X		
Les auxiliaires de mode « can » (capacité et permission) et « must » (obligation : sens et règle d'emploi)	X		
Present continuous (pour les actions en cours) : les formes affirmatives, négatives (formes contractées) et interrogatives à toutes les personnes	X		
Simple past : les formes affirmatives (verbes réguliers et irréguliers en fonction du lexique rencontré), négatives (formes contractées) et interrogatives			X
Imperative : formes affirmative et négative (formes contractées)	X		
L'expression du souhait : would like to			X
La phrase			
La proposition coordonnée (and, or, but)	X		
La proposition subordonnée introduite par « because »	X		
La proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination			X
L'ordre des compléments			X

<

171

>

NÉERLANDAIS	A1	A2.1	A2.2
	S2		S3
L'orthographe et la prononciation			
Les règles d'orthographe et de prononciation associées aux apprentissages grammaticaux	X		
Le groupe nominal			
L'adjectif attribut	X		
L'adjectif épithète : place et accord			X
Les pronoms personnels sujets	X		
Les déterminants possessifs	X		
Les déterminants démonstratifs	X		
Les pronoms personnels compléments directs			X
Le groupe verbal			
L'OTT : hebben et zijn	X		
L'OTT : les autres verbes (en fonction du lexique abordé)	X		
L'OTT : les verbes à particule séparable (en fonction du lexique abordé)	X		
L'OTT : les auxiliaires de mode « moeten », « kunnen », « mogen », « willen » : sens et règles d'emploi	X		
L'OTT : les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé)	X		
Expression du souhait « zou/zouden graag »			X
Impératif : 2 ^e personne du singulier, du pluriel et forme polie	X		
L'OVT : hebben et zijn			X
Le VTT : formes régulières et irrégulières (en fonction du lexique abordé), y compris les verbes à particule séparable, inséparable et les verbes pronominaux réfléchis (en fonction du lexique abordé) et règles d'emploi (choix de l'auxiliaire + participe passé)			X
La phrase			
La phrase simple affirmative avec ou sans inversion	X		
La phrase simple interrogative (avec ou sans mot interrogatif)	X		
La phrase simple négative avec « niet » ou « geen »	X		
L'ordre des compléments non pronominalisés	X		
La proposition coordonnée (maar, en, of, want)	X		

ANNEXE 7 - LM II : CARACTÉRISTIQUES DES MESSAGES ET DES PRODUCTIONS LIÉS AUX COMPÉTENCES

Ce tableau est complémentaire des intentions de communication et des attendus annuels définis dans le référentiel. Il permet d'appréhender la complexification progressive des caractéristiques des messages et des productions pour chaque compétence. Le lecteur y trouvera le développement des items suivants : la forme, le contenu, la sphère, la langue, la tolérance à l'erreur, les modalités, des exemples de message et de stratégies, la dynamique de l'expression orale en interaction et le degré d'authenticité des supports proposés en compréhension.

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Au niveau de la forme				
<ul style="list-style-type: none">production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées (6 ou 7 informations différentes)	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées (6 ou 7 informations différentes par intervenant)	<ul style="list-style-type: none">audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiellongueur et complexité : un support simple d'une longueur globale d'environ 50 à 100 motsstructure : les informations suivent un ordre logique	<ul style="list-style-type: none">longueur et complexité : un support simple d'une longueur d'environ 50 à 100 mots, en fonction de la nature du message	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple constituée de phrases courtes, simples et articulées d'environ 60 à 80 mots, en fonction de la nature du message
Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.				Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.
		Au niveau de l'authenticité <ul style="list-style-type: none">authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique		
Au niveau du contenu				
<ul style="list-style-type: none">prévisiblecompréhensible par un destinataire attentif et coopératifpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communication	<ul style="list-style-type: none">en réponse à des questions prévisibles routiniséescompréhensible par un destinataire attentif et coopératifpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communication	<ul style="list-style-type: none">prévisibleformulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)	<ul style="list-style-type: none">prévisibleformulation : explicite sans abréviations, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)	<ul style="list-style-type: none">prévisiblecompréhensible par un destinataire attentif et bienveillantpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communication
Sphère <ul style="list-style-type: none">sphère personnelle et familiale de basesujets concrets directement liés au jeune, aux intérêts du jeune et à son quotidienétendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S2 (tous sauf 7)				

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
	Dynamique <ul style="list-style-type: none"> l'élève participe aux échanges sans les animer l'interlocuteur, natif ou assimilé <ul style="list-style-type: none"> s'adresse directement à l'élève, distinctement, lentement et simplement se montre spontanément attentif et coopératif (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 			
Au niveau de la langue				
Lexique usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés d'énoncés très courts (généralement des expressions idiomatiques et/ou routinisées), en lien avec la sphère précitée 		Lexique le message doit être constitué d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> de mots de base, de mots internationalement partagés d'expressions toutes faites, en lien avec la sphère précitée 		Lexique usage correct d'un répertoire élémentaire <ul style="list-style-type: none"> de mots, de mots internationalement partagés d'expressions simples, en lien avec la sphère précitée
Grammaire <ul style="list-style-type: none"> utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées étendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> support caractérisé par <ul style="list-style-type: none"> des formes grammaticales simples et des structures syntaxiques mémorisées étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension 		Grammaire <ul style="list-style-type: none"> utilisation de formes grammaticales simples et de structures syntaxiques mémorisées étendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">prononciation globalement compréhensible par un auditeur attentif et coopératifintonation adéquate, au service de l'intention communicativedébit lent et nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers		Prononciation, intonation et débit le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime <ul style="list-style-type: none">clairement et distinctementavec un débit lentavec un accent ne nuisant pas à la compréhension		Orthographe <ul style="list-style-type: none">ne nuisant pas, malgré un grand nombre d'erreurs, à la compréhension par un destinataire attentif et coopératif, grâce à une transcription suffisamment interprétable
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les formes de politesse les plus élémentaires		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte des formes de politesse les plus élémentaires
Tolérance à l'erreur				
<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairede nombreuses pauses pour permettre à l'élève de chercher ses mots, pour prononcer les mots moins familiers				<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire
Modalités				
<ul style="list-style-type: none">l'élèves'exprime seuldevant une personne oudevant un groupe et/ousous forme d'un enregistrement audio(visuel)s'exprime de manière relativement spontanée et sommaires'appuie sur un support visuel (ex. : illustrations, posters) qui peut contenir quelques éléments textuels (ex. : mots clés, titre)dispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation	<ul style="list-style-type: none">l'élèves'exprime en face à face réel ou virtuels'exprime de manière relativement spontanée et sommaireest amené à s'exprimer sur un nombre restreint d'élémentsdispose en classe d'un temps de réflexion et de préparation	<ul style="list-style-type: none">enregistré ou en présentielémis dans de bonnes conditions sonoressoutien<ul style="list-style-type: none">message éventuellement répétéillustration par des gestes ou des images facilitant la compréhension	<ul style="list-style-type: none">illustré par un support visuelprésenté/mis en page de telle manière à mettre en évidence certaines informations/instructionsprésenté dans de bonnes conditions de lisibilité	<ul style="list-style-type: none">avec l'aide d'un lexique, d'un dictionnaire traductif/illustré (en version papier ou numérique)

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Exemples de messages ⁵⁰				
<p>À visée informative monologue portant sur une</p> <ul style="list-style-type: none">présentation personnelle et d'autruiprésentation d'objets et de lieuxdescription de personnes et d'objets <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">consignes ou instructions pour effectuer une activité (bricolage, jeu, itinéraire avec plan)	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">conversation, dialogue <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">ordres, consignes, instructions	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">monologue ou dialogue<i>chanson, comptine, histoire contée</i><i>document audiovisuel (dessin animé, série, émission, jeux, selfie)</i> <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">consignes, instructions relatives à l'environnement immédiat<i>annonce courte, par exemple, dans une gare ou un magasin</i>tutoriel	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">listecarte postale, courriel, SMSécriteaux et panneaux<i>prospectus et publicités</i>invitationmenu de restauration rapide<i>album jeunesse</i><i>livre d'images</i><i>BD</i>calendrierblog <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">listeconsignes<i>recette simplifiée</i>	<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">questionnaire/fiche de présentation à compléter ou à construirecarte de vœux, d'anniversaire (postale ou électronique)mémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan) <p>À visée injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">mémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan) <p>À visée informative/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">invitation pré-imprimée à complétermémo/listeaffiche/posterillustration commentéeschéma commenté (itinéraire, plan)
Exemples de stratégies à activer au besoin				
A. Planifier	A. Cadrer	A. Cadrer	A. Planifier	
<ul style="list-style-type: none">se forger une représentation mentale de la production attendue	<ul style="list-style-type: none">sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) :<ul style="list-style-type: none">anticiper le contenu du messageanticiper les éléments lexicaux du message	<ul style="list-style-type: none">sur la base des éléments visuels éventuels :<ul style="list-style-type: none">identifier le type de documentanticiper le contenu du messageanticiper les éléments lexicaux du message	<ul style="list-style-type: none">se forger une représentation mentale de la production attendue	
<ul style="list-style-type: none">envisager les informations à communiquer			<ul style="list-style-type: none">envisager les informations à communiquer	
<ul style="list-style-type: none">sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées			<ul style="list-style-type: none">prendre en compte le destinataire	
<ul style="list-style-type: none">prendre en compte le destinataire du message			<ul style="list-style-type: none">sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées	

50 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.

S2 : Niveau A1 + Début du niveau A2.1

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
B. Exécuter		B. Formuler des hypothèses	B. Formuler des hypothèses	B. Exécuter
<ul style="list-style-type: none">• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs		<ul style="list-style-type: none">• s'appuyer sur sa connaissance du monde	<ul style="list-style-type: none">• se baser sur sa connaissance du monde	<ul style="list-style-type: none">• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles
<ul style="list-style-type: none">• prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles		<ul style="list-style-type: none">• exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, ton)	<ul style="list-style-type: none">• sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire	<ul style="list-style-type: none">• s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs
<ul style="list-style-type: none">• le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message		<ul style="list-style-type: none">• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)	<ul style="list-style-type: none">• exploiter des indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres)	<ul style="list-style-type: none">• organiser le message de façon logique
<ul style="list-style-type: none">• trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (mots internationalement partagés, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible) et/ou non verbales dont on dispose		<ul style="list-style-type: none">• repérer des mots clés	<ul style="list-style-type: none">• exploiter des indices linguistiques (mots clés)	
	<ul style="list-style-type: none">• gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant			
C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)		C. Vérifier les hypothèses		C. Relire sa production
<ul style="list-style-type: none">• le cas échéant, vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message	<ul style="list-style-type: none">• vérifier que le message est passé en se basant sur le feedback verbal ou non verbal du destinataire du message	<ul style="list-style-type: none">• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information		<ul style="list-style-type: none">• vérifier autant que faire se peut la correction lexicale, grammaticale et orthographique
<ul style="list-style-type: none">• répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension		<ul style="list-style-type: none">• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)		
	<ul style="list-style-type: none">• coopérer en manifestant sa (non-) compréhension			
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions		D. Réviser les hypothèses		D. Remédier
<ul style="list-style-type: none">• associer le non-verbal à la parole		<ul style="list-style-type: none">• reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses		<ul style="list-style-type: none">• corriger les éventuelles inexactitudes
<ul style="list-style-type: none">• faire appel à un mot internationalement partagé				
<ul style="list-style-type: none">• répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre				
	<ul style="list-style-type: none">• indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter			

S3 : niveau A2.2

EO SI 	EO EI 	CA 	CL 	EE 
Au niveau de la forme				
<ul style="list-style-type: none">production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées (un temps de parole d'environ 1 minute)	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées (un temps de parole de minimum 1 minute par intervenant, en fonction du sujet)	<ul style="list-style-type: none">audio et audiovisuel, enregistré ou en présentiellongueur : support d'une longueur globale d'environ 150 motsstructure : les informations suivent un ordre logique	<ul style="list-style-type: none">longueur : support d'une longueur d'environ 150 à 250 mots, en fonction de la nature du message	<ul style="list-style-type: none">production courte et simple, constituée de phrases courtes, simples et articulées d'environ 100 à 120 mots, en fonction de la nature du message
Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.				Pour rencontrer l'attendu, les productions définies ci-dessus peuvent mobiliser plusieurs champs thématiques, s'appuyer sur différents supports et combiner plusieurs structures et intentions de communication.
		Au niveau de l'authenticité <ul style="list-style-type: none">authentique simple, simplifié ou conçu dans une visée éducative au départ d'un message authentique		
Au niveau du contenu				
<ul style="list-style-type: none">prévisiblecompréhensible par un destinataire attentif et bienveillantpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communicationcohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique	<ul style="list-style-type: none">en réponse à des questions prévisiblecompréhensible par un destinataire attentif et bienveillantpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communicationcohésion assurée par l'utilisation de connecteurs simples et n'impliquant pas de modification syntaxique	<ul style="list-style-type: none">prévisibleformulation : explicite, sans équivoque (pas de jeu de mots, pas de second degré)		<ul style="list-style-type: none">prévisiblecompréhensible par un destinataire attentif et bienveillantpertinent par rapport au contextequi traduit la ou les intentions de communicationcohésion éventuellement assurée par l'utilisation de connecteurs simples
Sphère <ul style="list-style-type: none">sphère personnelle et familialevie quotidiennesujets concrets directement liés au jeune, à ses intérêts et à ceux de ses prochesétendue des sujets : en lien avec les champs thématiques à entretenir et ceux travaillés en S3 (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 12)				

S3 : niveau A2.2				
EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
	Dynamique <ul style="list-style-type: none"> • l'élève participe aux échanges et peut les animer ponctuellement • l'élève échange sans restituer intégralement un contenu appris par cœur • l'élève peut attirer l'attention de l'interlocuteur pour initier, relancer la conversation • l'interlocuteur, natif ou assimilé <ul style="list-style-type: none"> - s'adresse directement à l'élève, distinctement et simplement - se montre spontanément attentif et bienveillant (répétitions, reformulations, rectifications, non-verbal) - s'exprime dans une langue standard sans accent régional marqué qui constituerait un obstacle à la compréhension 			
Au niveau de la langue				
Lexique <ul style="list-style-type: none"> • usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> - de mots - de mots internationalement partagés - d'expressions, en lien avec la sphère précitée 		Lexique <ul style="list-style-type: none"> • le message doit être constitué <ul style="list-style-type: none"> - de vocabulaire très fréquent - d'expressions simples, en lien avec la sphère précitée 		Lexique <ul style="list-style-type: none"> • usage correct d'un répertoire <ul style="list-style-type: none"> - de mots - d'expressions, en lien avec la sphère précitée

S3 : niveau A2.2

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage correct de structures simplesutilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organismes textuels n'impliquant pas de modification syntaxiqueétendue grammaticale : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève		Grammaire <ul style="list-style-type: none">support caractérisé par des structures simplesutilisation adéquate de conjonctions et/ou d'organismes textuels n'impliquant pas de modification syntaxiqueétendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les supports proposés aux élèves peuvent déjà contenir notions grammaticales qui seront abordées, à condition qu'elles ne portent pas préjudice à la compréhension		Grammaire <ul style="list-style-type: none">usage<ul style="list-style-type: none">de structures simplesde conjonctions et/ou d'organismes textuels n'impliquant pas de modification syntaxiqueétendue grammaticale des sujets : outre les items pour lesquels des attendus grammaticaux ont été formulés spécifiquement cette année, les productions des élèves pourraient faire appel à des notions grammaticales qui seront abordées ultérieurement, sans qu'une erreur éventuelle relative à cette notion ne pénalise l'élève
Prononciation, intonation et débit <ul style="list-style-type: none">globalement compréhensible, malgré un accent non natif marqué et malgré des erreurs qui peuvent parfois nuire à la communicationintonation adéquate, au service de l'intention communicativedébit relativement fluide, en dépit de pauses et d'hésitations		Prononciation, intonation et débit <p>le locuteur, natif ou assimilé, s'exprime</p> <ul style="list-style-type: none">clairement et distinctementavec un débit lentavec un accent ne nuisant pas à la compréhension		Orthographe <ul style="list-style-type: none">relative exactitude orthographique des mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisérelative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral
Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">l'élève comprend les marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre adapté à la situation		Correction sociolinguistique <ul style="list-style-type: none">utilisation correcte de marqueurs de relations sociales et de règles de politesse courants dans un registre de langue adapté à la situation
Tolérance à l'erreur				
<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinatairedes pauses et des hésitations				<ul style="list-style-type: none">quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message

S3 : niveau A2.2

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
Modalités				
l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime seul <ul style="list-style-type: none"> devant une personne ou un groupe (en présentiel ou en ligne) ou au téléphone s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, diaporama, liste de mots clés, carte heuristique) dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support 	l'élève <ul style="list-style-type: none"> s'exprime en face à face réel ou virtuel, ou par téléphone s'exprime de manière relativement spontanée s'exprime avec l'aide éventuelle d'un support visuel schématique (ex. : plan, illustrations, liste de mots clés, carte heuristique...) dispose en classe d'un bref temps pour réfléchir et/ou préparer son support 	<ul style="list-style-type: none"> enregistré ou en présentiel émis dans de bonnes conditions sonores produit par un ou plusieurs intervenants natifs (ou, à défaut, assimilés à un natif) soutien <ul style="list-style-type: none"> message éventuellement répété illustration par des gestes ou des supports visuels facilitant la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> illustré ou non par un support visuel en fonction de la nature du message présenté dans de bonnes conditions de lisibilité 	<ul style="list-style-type: none"> avec l'aide d'un dictionnaire traductif (en version papier ou numérique)
Exemples de messages ⁵¹				
À visée informative <ul style="list-style-type: none"> compte rendu réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles description et présentation d'une personne commentaire (de photos, d'affiches, de séquences vidéo...) visite guidée (d'un bâtiment, d'un quartier de la ville...) message sur une boîte vocale À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> instruction tutoriel message sur une boîte vocale 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> conversation dialogue interview invitation explication d'itinéraire de base (type GPS) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> ordres, consignes et instructions 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>extrait d'émission TV et de film</i> conversation, échanges sociaux <i>visite guidée</i> interview <i>bulletin d'information</i> selfie-vidéo <i>court récit</i> message sur boîte vocale annonce publique ou privée <i>chanson</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>annonce</i> instruction, consignes message sur boîte vocale selfie-vidéo tutoriel 	Documents à dominante textuelle À visée informative <ul style="list-style-type: none"> <i>lettre</i> <i>carte (postale ou électronique)/courriel/SMS</i> <i>post sur un réseau social</i> invitation <i>petite annonce</i> formulaire complété écriteau <i>article de presse</i> <i>menu</i> page web <i>littérature pour la jeunesse</i> <i>littérature simplifiée</i> À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> <i>règles (simples) de jeu</i> procédure consignes <i>itinéraire</i> <i>recette</i> mémo convocation mode d'emploi d'un appareil d'usage courant 	À visée informative <ul style="list-style-type: none"> faire-part questionnaire (ex. : sondage) À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> règlement, consigne, instruction À visée informative/injonctive <ul style="list-style-type: none"> carton d'invitation courriel/lettre note/mémo/Post-it carte (postale ou électronique) article dans le journal de l'école journal personnel décrivant des activités article de blog avis de recherche petite annonce

51 Les items en italique sont potentiellement vecteurs de culture.

S3 : niveau A2.2

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
			Documents à dominante iconographique <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques identiques à celles citées ci-dessus (documents à dominante textuelle) au niveau du contenu, le texte doit être soutenu par des éléments visuels À visée informative <ul style="list-style-type: none"> invitation brochure publicité écriteau menu horaire BD À visée injonctive <ul style="list-style-type: none"> recette illustrée mode d'emploi avec schéma, avec plan procédure avec schéma, plan, organigramme itinéraire avec plan ou croquis affiche publicitaire 	

Exemples de stratégies à activer au besoin

A. Planifier	A. Cadrer	A. Cadrer	A. Planifier
<ul style="list-style-type: none">se forger une représentation mentale de la production attendue	<ul style="list-style-type: none">sur la base des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels) :<ul style="list-style-type: none">- anticiper le contenu du message- anticiper les éléments lexicaux du message	<ul style="list-style-type: none">sur la base du paratexte (mise en page, illustrations, conventions typographiques...) :<ul style="list-style-type: none">- identifier le type de document- anticiper le contenu du message- anticiper les éléments lexicaux du message	<ul style="list-style-type: none">se forger une représentation mentale de la production attendue
<ul style="list-style-type: none">envisager les informations à communiquer			<ul style="list-style-type: none">envisager les informations à communiquer
<ul style="list-style-type: none">sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées			<ul style="list-style-type: none">prendre en compte le destinataire
<ul style="list-style-type: none">prendre en compte le destinataire du message et anticiper ses besoins d'information et ses réactions potentielles			<ul style="list-style-type: none">sélectionner les ressources linguistiques et tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées
			<ul style="list-style-type: none">réfléchir aux éléments constitutifs du message et à leur organisation

S3 : niveau A2.2

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
B. Exécuter	B. Exécuter	B. Formuler des hypothèses	B. Formuler des hypothèses	B. Exécuter
<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs 		<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> se baser sur sa connaissance du monde 	<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles
<ul style="list-style-type: none"> prendre le risque de s'exprimer avec les ressources linguistiques disponibles 		<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) 	<ul style="list-style-type: none"> sélectionner les mots dont il faut chercher ou vérifier la signification dans le dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> s'appuyer sur des acquis et expériences antérieurs
<ul style="list-style-type: none"> le cas échéant, maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> maintenir le contact visuel avec le destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes) 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices non linguistiques (éléments visuels, pictogrammes, type de document, titre, sous-titres, éléments du paratexte...) 	<ul style="list-style-type: none"> organiser le message de façon cohérente
<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources verbales (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français...) et/ou non verbales dont on dispose 		<ul style="list-style-type: none"> repérer les mots clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...) 	<ul style="list-style-type: none"> exploiter les indices linguistiques (mots clés, marqueurs de discours, connecteurs logiques, temporels...) 	<ul style="list-style-type: none"> trouver les moyens de contourner les difficultés, en mobilisant les ressources linguistiques (simplifications, synonymes, tentatives d'adaptation de mots français dans la langue cible...) dont on dispose
<ul style="list-style-type: none"> gérer l'aléatoire en adaptant le scénario envisagé, en temporisant 		<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 	<ul style="list-style-type: none"> inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots ou d'expressions inconnus et déduire le sens des unités sémantiques 	
	<ul style="list-style-type: none"> prendre la parole au moment opportun prendre l'initiative de l'échange en attirant l'attention de l'interlocuteur coopérer en manifestant sa (non-) compréhension 			

S3 : niveau A2.2

EOSI 	EOEI 	CA 	CL 	EE 
C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)	C. S'assurer de la compréhension du message par le(s) destinataire(s)	C. Vérifier les hypothèses		C. Relire sa production
<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback non verbal du destinataire du message 	<ul style="list-style-type: none"> vérifier que le message est passé, en se basant sur le feedback verbal et non verbal de l'interlocuteur et sur la suite de la conversation 	<ul style="list-style-type: none"> confronter les hypothèses au cadrage pour les valider et en retirer de l'information 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier la correction lexicale, grammaticale, syntaxique et orthographique, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation
<ul style="list-style-type: none"> répéter l'élément d'information dont on veut vérifier la bonne compréhension 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances) 		<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'organisation de la production et du contenu, par exemple, à l'aide d'une grille d'(auto-)évaluation
D. Remédier aux éventuelles incompréhensions		D. Réviser les hypothèses		D. Remédier
<ul style="list-style-type: none"> associer le non-verbal voire l'écrit à la parole 		<ul style="list-style-type: none"> reprendre la démarche à l'étape A ou B, si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses 		<ul style="list-style-type: none"> corriger les éventuelles inexactitudes et incohérences sur la base de ses connaissances ; à ce stade, affiner sa production à l'aide d'un dictionnaire traductif
<ul style="list-style-type: none"> faire appel à un mot internationalement partagé 				
<ul style="list-style-type: none"> répéter lorsque l'interlocuteur ne semble pas comprendre 				
<ul style="list-style-type: none"> corriger la prononciation qui a conduit à un malentendu, si le non-verbal du destinataire indique qu'il y a un problème 	<ul style="list-style-type: none"> indiquer son incompréhension à l'interlocuteur pour le faire répéter 			

ANNEXE 8 - LM II : MISE EN ÉVIDENCE DES CHAMPS THÉMATIQUES SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PARTICULIÈREMENT DES VECTEURS DE CONTENUS CULTURELS

A1	A2.1	A2.2
S2		S3
1. Caractérisation des personnes		
<ul style="list-style-type: none">- Identité de soi et d'autrui<ul style="list-style-type: none">• les adresses postale et électronique• le numéro de téléphone• l'un ou l'autre personnage célèbre (réel ou imaginaire), en lien avec la culture de la langue apprise	<ul style="list-style-type: none">- Description<ul style="list-style-type: none">• l'un ou l'autre personnage célèbre	
2. Habitat, environnement		
3. Vie quotidienne		
<ul style="list-style-type: none">• les activités routinières à l'école et à la maison	<ul style="list-style-type: none">• activités routinières à la maison, à l'école liées aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée• quelques éléments culturels internationalement partagés	
4. Sports et loisirs		
<ul style="list-style-type: none">• les activités sportives les plus courantes• quelques lieux relatifs à des activités sportives• quelques activités culturelles• quelques lieux relatifs aux activités culturelles	<ul style="list-style-type: none">• quelques acteurs de la vie culturelle, manifestations, évènements et productions artistiques• quelques noms de sports et de loisirs liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée	
5. Transports, déplacements et voyages		
<ul style="list-style-type: none">• les moyens de transport courants	<ul style="list-style-type: none">• quelques lieux de villégiature et d'hébergement. Infrastructures, équipements et services liés à ces lieux	
6. Relations avec les autres		
<ul style="list-style-type: none">• quelques formules de politesse	<ul style="list-style-type: none">• codes sociaux : formules d'adresse, de remerciement, de salutation, de prise de congé, d'excuse	
7. Santé et bien-être		
8. Enseignement et apprentissage		
<ul style="list-style-type: none">• la vie scolaire dans une région/un pays où la langue cible est parlée	<ul style="list-style-type: none">• les grandes étapes du cursus scolaire	
9. Achats et services		
<ul style="list-style-type: none">• unités monétaires liées à la langue anglaise• quelques descripteurs (taille, dimension, poids, prix)		
10. Nourriture et boissons		
<ul style="list-style-type: none">• boissons et aliments courants• les repas de la journée	<ul style="list-style-type: none">• mets et boissons liés aux cultures de pays dont la langue nationale est la langue étudiée	
11. Météo et climat		
12. Division du temps		
<ul style="list-style-type: none">• la date• l'expression détaillée de l'heure	<ul style="list-style-type: none">• les congés et les fêtes qui jalonnent l'année	



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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CD', with a small 'x' mark above it.

Caroline DÉSIR

**Annexe n° IV au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL DE MATHÉMATIQUES



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
Enjeux et objectifs généraux	18
Visées des mathématiques au sein du tronc commun	18
Champ 1. Des objets de l'espace à la géométrie (Les solides et figures)	20
Champ 2. Des grandeurs à la relation entre variables (Les grandeurs)	21
Champ 3. De l'arithmétique à l'algèbre (Les nombres)	22
Champ 4. De l'organisation des données à la statistique (Le traitement de données)	24
Contenus d'apprentissage et attendus	25
1^{re} PRIMAIRE	25
2^e PRIMAIRE	35
3^e PRIMAIRE	48
4^e PRIMAIRE	63
5^e PRIMAIRE	78
6^e PRIMAIRE	93
1^{re} SECONDAIRE	108
2^e SECONDAIRE	120
3^e SECONDAIRE	130
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	138
Croisements entre disciplines	147
Tableaux synoptiques	156

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

VISÉES 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 maîtriser 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 goût 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 goût 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 maîtrise 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 mathématiques ont pour finalité de communiquer des observations, des faits, mais aussi d'explicitier 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	x	x	x	x	x	x	x		
	Appréhender et représenter des objets de l'espace	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier			x	x	x	x	x	x	x
2	Concevoir des grandeurs	x	x	x	x	x	x			
	Agir sur des grandeurs	x	x	x	x	x	x			
	Opérer sur des grandeurs - périmètres, aires et volumes	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Agir puis opérer sur des grandeurs - fractions	x	x	x	x	x	x	x		
	Mettre en relation des grandeurs	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Collecter, organiser, représenter et interpréter des données	x	x	x	x	x	x	x	x	x

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 maîtrise 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 apparaît 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 entraînement 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 ($\times 10$ ou $: 10$), des équivalences d'écritures de nombres ($0,5 \times$, $\frac{1}{2} \times \dots$). 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 3^e 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

P1

1^{re} 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 1^{re} année primaire, l'approche générale des mathématiques entamée dans le référentiel des compétences initiales se peaufine. En effet, les positionnements et les déplacements dans l'espace évoluent, les solides et les figures se nuancent. La comparaison et le mesurage de longueurs se précisent. Les vingt premiers nombres sont appréhendés, des additions et des soustractions apparaissent. L'organisation des données s'initie.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 3^e année maternelle, les élèves s'approprient du vocabulaire spatial en se plaçant, en se déplaçant dans l'espace 3D vécu et en verbalisant leurs actions dans celui-ci.

En 1^{re} année primaire, les élèves décodent, décrivent et reproduisent des positionnements et des déplacements dans l'espace 3D connu. Ils verbalisent leurs actions en utilisant du vocabulaire précis. Ils commencent à appréhender les différentes visions de l'espace liées à leur regard. Ils situent, placent et déplacent des objets sur une bande orientée (jeu de parcours). Ils interprètent des représentations de l'espace (photo) pour les confronter au réel.

En 2^e année primaire, les élèves commencent le travail dans l'espace 2D en lien avec l'espace 3D connu. Ils décrivent toujours des positionnements et des déplacements sur une bande orientée.



P1

Savoirs	Attendus
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. Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.
Les déplacements.	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour...
Savoir-faire	Attendus
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). Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé).
Déplacer un objet ou soi-même.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant deux consignes orales consécutives. Expliquer oralement un déplacement vécu, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant au moins deux points de repère.
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. 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.
Compétence	Attendu
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).

P1

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 3^e année maternelle, les élèves s'approprient du vocabulaire géométrique en décrivant, en reproduisant des solides et des figures à partir de modèles. Ils produisent également des empreintes d'objets et les associent aux figures géométriques simples.

En 1^{re} année primaire, les élèves identifient des figures simples ainsi que quelques solides. Ils les reproduisent avec du matériel varié. Ils tracent certaines figures à main levée. Les élèves identifient, par empreinte ou contournement, les différentes faces de solides. Ils associent certaines figures en vue d'en construire de nouvelles.

En 2^e année primaire, les élèves reproduisent et commencent à comparer des solides et des figures simples. Ils utilisent la latte plus régulièrement.

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Identifier un carré, un rectangle, un triangle, un disque.
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Désigner un cube, un parallélépipède rectangle, un cylindre, une sphère. Désigner un objet courant correspondant à un solide similaire (cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère).
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 boîtes à assembler...) Reproduire des figures par découpage, par pliage et avec du matériel varié.
Tracer des figures.	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte. Tracer des figures à main levée en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés.
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). Dessiner le contour de toutes les faces d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée.
Compétence	Attendu
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 en assemblant deux figures données (rectangles, carrés, triangles).

P1

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 3^e année maternelle, les élèves appréhendent les grandeurs par la manipulation et la comparaison d'objets.

En 1^{re} année primaire, les élèves abordent les longueurs, les masses, les durées et les couts.

En 2^e année primaire, les élèves appréhendent également les capacités.

Savoir	Attendus
L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, le cout. Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs (plus/moins/aussi) : - en général : petit/grand ; - selon leur longueur : court/long ; - selon leur masse : léger/lourd.
Savoir-faire	Attendus
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. Classer des personnes selon leur taille, des objets donnés selon leur longueur.
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Comparer la durée de situations vécues par rapport à une durée de référence (plus/moins) : un sablier, une chanson...
Compétence	Attendu
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.

P1

2.2. Agir sur des grandeurs

En 3^e année maternelle, les élèves appréhendent le mesurage en ayant recours à des étalons non conventionnels et à quelques instruments de mesure (toise, balance, sablier...).

En 1^{re} année primaire, les élèves poursuivent le mesurage de longueurs à l'aide d'étalons non conventionnels, ainsi que le travail sur les durées, et commencent à manipuler les euros.

En 2^e année primaire, les élèves appréhendent certaines unités de mesure de grandeurs : le mètre, le centimètre, le kilogramme et le litre.

Savoir	Attendus
L'usage des unités conventionnelles.	Utiliser et symboliser l'euro (€).
Savoir-faire	Attendus
Mesurer des grandeurs.	Effectuer le mesurage d'une longueur à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (corporel, familial et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Utiliser une durée de référence (sablier, chanson...) comme indicateur de temps pour déterminer la durée d'une action vécue.
Compétence	Attendu
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum deux articles ; - des prix entiers jusqu'à 20 €.



2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 3^e année maternelle, les élèves vivent ces concepts au travers de diverses manipulations.

En 1^{re} année primaire, les élèves abordent spécifiquement les concepts de périmètre et d'aire par la manipulation sans formalisation.

En 2^e année primaire, le périmètre est associé à la notion de contour.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Montrer le contour d'une figure. Montrer la surface d'une figure.

P1

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 3^e année maternelle, les élèves travaillent sur « le demi de ». Ils partagent des objets selon leur longueur et leur aire en deux parts équivalentes. Ils approchent également la notion d'unité par la reconstruction de ses deux parts.

En 1^{re} année primaire, le travail se poursuit : les élèves fractionnent des objets en « demis de » et en « quarts de ».

En 2^e année primaire, les élèves fractionnent des objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts, au départ de matériels variés.

Savoir	Attendu
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...
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Fractionner des objets en demis et en quarts, au départ de matériels variés. Recomposer l'unité à partir de deux demis ou de quatre quarts.

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 3^e année maternelle, les élèves vivent des situations de proportionnalité (recette, organisation d'un goûter...) de manière informelle.

En 1^{re} année primaire, les élèves appréhendent la proportionnalité directe en situations vécues et manipulées pour déterminer une quantité proportionnelle à une autre (nombres de... pour...).

En 2^e année primaire, les élèves représentent de manière figurative des situations de proportionnalité directes vécues et manipulées.

Savoir-faire	Attendu
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée) de proportionnalité directe (nombre de... pour...).

P1

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 3^e année maternelle, les élèves abordent la notion de nombre en utilisant des représentations structurées, en dénombrant des collections pour s'initier aux aspects cardinal et ordinal, en comparant des collections pour travailler l'invariance du nombre.

En 1^{re} année primaire, les élèves associent des nombres jusqu'à 39 à leur écriture respective en chiffres. Ils affinent le vocabulaire lié à l'ordinalité et la cardinalité. Ces apprentissages reposent notamment sur la reconnaissance et la représentation de schèmes structurés, de collections d'objets... Les élèves appréhendent les nombres jusqu'à 20 par comptage, dénombrement et décomposition, à l'aide de matériels variés. Ils utilisent des symboles pour comparer, ordonner et situer ces nombres.

En 2^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances en appréhendant progressivement d'autres nombres plus grands jusqu'à 100. L'étude des nombres s'intensifie en créant notamment des familles de nombres et en relevant des régularités au travers des tables, des suites...

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>Utiliser de manière adéquate les dix chiffres utiles à l'écriture des nombres.</p> <p>Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 39) à son écriture en chiffres.</p> <p>Reconnaître les nombres de 1 à 20 en s'appuyant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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).
Les chaînes numériques.	<p>Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 39.</p> <p>Compter par 2 et par 5 jusqu'à 20.</p>
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à la cardinalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que ; - plus que, plus grand que. <p>Associer les symboles d'ordre ($<$, $>$, $=$) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.

P1

Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>Dire, lire les nombres jusqu'à 20 et les écrire en chiffres.</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture de 10 et de 20.</p> <p>Représenter les nombres jusqu'à 20 : - avec du matériel de comptage ; - en dizaines et unités ; - à l'aide de schèmes.</p>
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.
Décomposer et recomposer les nombres.	<p>Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 20 en lien avec la numération décimale. Ex. : 17 c'est 1 D et 7 U.</p> <p>Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 20 : - en deux termes, de manière non ordonnée ; - en plusieurs termes dont l'addition réitérée.</p> <p>Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 20 multiplicativement sous forme de « nombre de paquets de... ».</p>
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes « <, > et = » pour exprimer la comparaison de deux nombres.</p> <p>Ordonner des nombres (de 1 à 20) du plus petit au plus grand ou inversement.</p> <p>Placer un nombre donné jusqu'à 20 sur une bande numérique.</p> <p>Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 20 (par encadrement, par approximation) sur une bande numérique.</p>



P1

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 3^e année maternelle, les élèves verbalisent et miment, au départ de situations concrètes, les quatre opérations. Aucun formalisme n'est effectué.

En 1^{re} année primaire, ce travail lié à la compréhension des quatre opérations se poursuit et s'accroît au départ de situations significatives, en vue de construire le sens des opérations. Le champ opératoire se porte exclusivement sur l'addition et la soustraction jusqu'à 20. Ces opérations mettent également en évidence le rôle du signe d'égalité.

En 2^e année primaire, le champ opératoire se complète par la multiplication. Les élèves commencent à maîtriser les premières tables de multiplication et s'approprient certaines propriétés des opérations ainsi que l'estimation.

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - ». Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à ».
Les automatismes de base en calcul.	Connaître de mémoire : - les additions dont le résultat vaut 10 ; - les additions dont le résultat vaut au maximum 10 ; - les soustractions dont le premier terme est maximum 10.
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... - Faire des tas, des paquets, des piles de... - Partager, répartir en... tas, distribuer à...
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. Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et soustraction jusqu'à 20.
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Utiliser la commutativité de l'addition.
Compétence	Attendu
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 (+, -) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision.

P1

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE**4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données**

En 3^e année maternelle, les élèves s'initient au vocabulaire spécifique, au tri et au classement d'objets réels selon une ou des caractéristique(s) observable(s). Des tableaux sont utilisés pour apprendre à prélever des données dans le contexte de la classe.

En 1^{re} année primaire, les élèves apprennent à collecter des informations exigeant une réponse par oui ou par non. Ils organisent des objets par tri ou par classement. Le tableau à double entrée et les ensembles disjoints servent à présenter ou à prélever des informations. Les élèves s'initient d'une part, à la résolution de problèmes utilisant les données prélevées et d'autre part, à la logique déductive.

À partir de la 2^e année primaire, les élèves utilisent progressivement de nouveaux supports pour organiser les données. Ils apprennent à formuler des questions permettant l'organisation des informations.

Savoir	Attendus
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...
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	Collecter des informations à partir d'une question exigeant une réponse par oui ou par non.
Trier, classer des objets ou 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. Déterminer le critère appliqué dans l'organisation d'objets réels ou représentés. Choisir un critère à appliquer pour trier des objets réels ou représentés.
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.
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 tableau à double entrée.
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.

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 2^e année primaire, le tracé à main levée de 1^{re} 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 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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
Les visions de l'espace.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.</p>
Les déplacements.	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour...
Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	Utiliser le vocabulaire lié aux quadrillages : colonnes, lignes et cases.
Savoir-faire	Attendus
Situer, placer un objet ou soi-même.	<p>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.</p> <p>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).</p>
Déplacer un objet ou soi-même.	<p>Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives.</p> <p>Expliquer oralement un déplacement vécu à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant au moins trois points de repère.</p>
Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande orientée.	<p>Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée.</p> <p>Placer un objet sur une bande orientée. Ex. : jeux de parcours.</p> <p>Déplacer un objet ou soi-même d'une quantité donnée, sur une bande orientée.</p>
Situer, placer un objet dans un quadrillage.	<p>Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage non codé.</p> <p>Placer un objet dans un quadrillage non codé, selon des consignes données ou un modèle observé.</p>
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.

P2

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 1^{re} année primaire, les élèves identifient, reproduisent et construisent quelques solides et figures simples. En 2^e 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 3^e 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
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier carré, rectangle, triangle, disque, cercle.</p> <p>Désigner des composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).</p> <p>Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques et le nombre d'angles droits.</p>
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère.</p> <p>Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.</p> <p>Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces de même empreinte.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	<p>Reproduire des solides à partir de modèles 3D donnés, avec du matériel varié (pâte à modeler, blocs ou boîtes à assembler...).</p> <p>Reproduire et construire des rectangles et des carrés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.</p>
Tracer des figures.	<p>Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite en passant par un, puis deux points donnés.</p> <p>Tracer des quadrilatères et/ou des triangles à la latte en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés.</p> <p>Tracer un rectangle, un carré à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.</p>
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	<p>Matérialiser un axe de symétrie d'un dessin ou d'une image symétrique par pliage.</p> <p>Produire une forme symétrique par découpage, à partir d'une feuille pliée en deux.</p>
Comparer des figures.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) d'un carré et d'un rectangle.
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	<p>Associer une empreinte produite à une des faces d'un solide.</p> <p>Dessiner le contour de toutes les faces d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée.</p>

P2

Compétence	Attendu
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).

P2

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 1^{re} année primaire, les élèves travaillent principalement la comparaison d'objets. Ils approchent essentiellement les longueurs, les masses et les durées.

En 2^e année primaire, les élèves poursuivent leur découverte des grandeurs vues en 1^{re} année et en explorent une autre : la capacité. Les actions concrètes se diversifient.

En 3^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances des grandeurs vues précédemment.

Savoirs	Attendus
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. 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. Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, le contour de.
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... ».
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. Classer des objets donnés selon leur masse.
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Trier des situations données évoquant des durées subjectives (ressenties) ou objectives. Comparer la durée de situations vécues (dure moins longtemps/plus longtemps que...) en référence à la minute, à plusieurs minutes (5 minutes, 10 minutes...).
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.

P2

2.2. Agir sur des grandeurs

En 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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
L'usage des unités conventionnelles.	Utiliser et symboliser : - le mètre (m), le centimètre (cm) ; - le kilogramme (kg) ; - le litre (l) ; - l'euro (€). Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.
Le mesurage de durées.	Utiliser et symboliser l'heure (h), la minute (min), la seconde (s). Énoncer la relation de durée : 1 minute = 60 secondes.
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. 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 d'une longueur d'objets de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant l'unité conventionnelle adéquate (m, cm).
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. Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action courte (moins de 3 minutes).
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 de durées d'actions données en secondes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.

P2

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.
Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer la seconde, la minute, quelques minutes, 15 minutes à la durée de situations vécues.
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.
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.
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum trois articles ; - des prix entiers jusqu'à 100 €.



2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 1^{re} année primaire, les élèves abordent les notions de périmètre et d'aire par la manipulation sans formalisation.

En 2^e année primaire, les élèves affinent leur perception de la notion de périmètre.

En 3^e année primaire, les notions de périmètre et d'aire se précisent.

Savoir	Attendus
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.
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.

P2

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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
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...
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	<p>Fractionner des objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts, au départ de matériels variés.</p> <p>Recomposer l'unité à partir de demi(s) et de quarts.</p> <p>Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de...</p> <p>Reconnaître des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de...</p>



2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 1^{re} année primaire, les élèves appréhendent la proportionnalité directe, en situations vécues et manipulées, pour déterminer une quantité proportionnelle (nombres de... pour...).

En 2^e année primaire, les élèves abordent la proportionnalité au travers de situations vécues et manipulées, ils les représentent de manière figurative.

En 3^e 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
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée) de proportionnalité directe (nombre de... pour...).</p> <p>Représenter une situation vécue et manipulée de proportionnalité directe de manière figurative.</p>

P2

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 1^{re} année primaire, l'apprentissage des vingt premiers nombres s'effectue principalement par manipulation sur des collections d'objets.

En 2^e 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 3^e 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
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>Utiliser de manière adéquate les noms des rangs : unité, dizaine. Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 100) à son écriture en chiffres.</p> <p>Reconnaître les nombres de 1 à 100 en s'appuyant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Utiliser de manière adéquate les mots « pair » et « impair ».</p>
Les chaînes numériques.	<p>Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 100.</p> <p>Compter par 2 jusqu'à 20, par 5 jusqu'à 50 et par 10 jusqu'à 100.</p>
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.

P2

Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>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.</p> <p>Représenter les nombres de 20 à 100 : - avec du matériel de comptage ; - à l'aide de schèmes ; - en dizaines et unités.</p>
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.
Décomposer et recomposer les nombres.	<p>Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 100 en lien avec la numération décimale. Ex. : 76 c'est 7 D et 6 U.</p> <p>Décomposer et recomposer des nombres jusqu'à 100 en deux termes, de manière non ordonnée.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes « < », « > » et « = » pour exprimer la comparaison de deux nombres.</p> <p>Ordonner des nombres (de 1 à 100) du plus petit au plus grand ou inversement.</p> <p>Placer un nombre donné jusqu'à 100 : - sur une bande numérique ; - dans un tableau.</p> <p>Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 100 (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une bande numérique.</p> <p>Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres (jusqu'à 100).</p>
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	<p>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).</p> <p>Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de T2, T5, T10 et les lier.</p>

P2

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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
Les opérations et leurs propriétés.	Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ». Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à ».
Les automatismes de base en calcul.	Connaître de mémoire : - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les doubles jusqu'à 20 et les moitiés des nombres pairs jusqu'à 20. Connaître de mémoire les tables de multiplication T2, T5 et T10.
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...
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. Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et 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. : $12 + 7 = 19$ $19 = 12 + 7$ $12 + 7 = 20 - 1$ $15 + 5 = 4 \times 5$
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication. Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.

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.
Estimer et vérifier.	Vérifier la plausibilité d'un résultat. Utiliser les opérations réciproques (+, -) pour vérifier le résultat d'une opération.
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.

P2

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 1^{re} année primaire, les élèves utilisent le tableau à double entrée et les ensembles disjoints pour organiser des objets réels ou représentés.

En 2^e 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 3^e 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
L'organisation d'objets, de données.	<p>Utiliser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Reconnaître une représentation de données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	<p>Collecter des informations à partir d'une question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.
Trier, classer des objets ou des données.	<p>Organiser des objets réels ou représentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. <p>Déterminer le critère appliqué dans l'organisation d'objets réels ou représentés.</p> <p>Choisir, pour organiser des objets réels ou représentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et au moins deux caractéristiques à appliquer à un classement.
Présenter des données.	<p>Compléter le support donné en fonction de la situation pour représenter un tri ou un classement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des ensembles disjoints ; - un arbre dichotomique (un seul critère) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Compétences	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Prélever des informations issues d'une représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'ensembles disjoints ; - d'un arbre dichotomique (un seul critère) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	<p>Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à neuf cases.</p>

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 3^e année primaire, les classifications des triangles, des quadrilatères et des solides s'affinent. Dans un contexte de grandeurs fractionnées, manipulées et représentées, du sens est donné à l'addition et à la simplification de certaines fractions. Les nombres sont abordés jusqu'à 1 000. Les procédures de calcul mental et la technique du calcul écrit s'appliquent aux additions et aux soustractions. L'organisation des données et les représentations de celles-ci évoluent.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 2^e année primaire, les élèves travaillent dans l'espace 2D en lien avec l'espace 3D connu. Ils décrivent des positionnements et des déplacements en utilisant du vocabulaire lié à leur point de vue.

En 3^e année primaire, les élèves réactivent tout le vocabulaire rencontré pour situer, placer ou déplacer des objets ou eux-mêmes dans l'espace 3D et 2D. Ils s'entraînent à se projeter dans le regard d'une autre personne. Ils situent ou placent un objet dans des quadrillages non codés ou codés. Lors de déplacements dans un environnement connu, les élèves identifient des points de repère pertinents, en vue de les repérer sur un plan quadrillé.

En 4^e année primaire, les élèves travaillent dans l'espace 3D ou 2D et dans des quadrillages codés. Ils continuent à identifier des points de repère pertinents et se familiarisent avec les plans plus élaborés.

Savoirs	Attendus
Les visions de l'espace.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.</p>
Les déplacements.	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour...
Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	Utiliser le vocabulaire lié aux quadrillages : colonnes, lignes et cases.

P3

Savoir-faire	Attendus
Situer, placer un objet ou soi-même.	<p>Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>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).</p>
Déplacer un objet ou soi-même.	<p>Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales.</p> <p>Expliquer oralement un déplacement à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.</p> <p>Tracer, sur un plan, un déplacement vécu.</p>
Situer, placer un objet dans un quadrillage.	<p>Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé ou non codé.</p> <p>Placer des objets dans un quadrillage codé ou non codé, selon des consignes données ou un modèle observé.</p>
Compétence	Attendu
Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	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.

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 2^e année primaire, les élèves commencent à identifier des composantes, des caractéristiques des solides et des figures simples. Ils travaillent principalement sur les rectangles et les carrés et approchent la notion d'axe de symétrie.

En 3^e année primaire, les élèves identifient certains triangles. Le travail sur les rectangles et quadrilatères se poursuit. Les axes de symétrie sont associés, le cas échéant, à des diagonales ou des médianes. L'identification des solides s'élargit avec les cônes et les pyramides. Les élèves tracent des figures sur papier tramé à l'aide de la latte. Ils commencent à comparer deux figures. Ils rencontrent les premiers développements du cube.

En 4^e année primaire, les élèves amplifient leurs connaissances des quadrilatères. Les notions de parallèle, de perpendiculaire et de hauteur apparaissent. Ils poursuivent la comparaison de figures. Ils travaillent sur les développements du parallélépipède rectangle.

P3

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des quadrilatères : carré, rectangle ; - des triangles : rectangles, isocèles, équilatéraux ; - un cercle. <p>Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).</p> <p>Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, le nombre d'angles (droits), les angles isométriques.</p> <p>Identifier diagonale, médiane, axe de symétrie.</p> <p>Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré et d'un rectangle.</p>
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide.</p> <p>Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.</p> <p>Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	<p>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...).</p> <p>Reproduire et construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.</p> <p>Construire un angle droit par pliage.</p>
Tracer des figures.	<p>Utiliser l'équerre pour tracer un angle droit sur papier vierge.</p> <p>Tracer un rectangle, un carré, un triangle (excepté le triangle équilatéral) à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.</p> <p>Tracer un triangle inscrit dans un carré ou un rectangle.</p>
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	<p>Matérialiser par pliage d'un rectangle ou d'un carré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales. <p>Comparer les traits résultants d'un pliage pour les diagonales et/ou les médianes d'un carré ou d'un rectangle avec ceux des axes de symétrie.</p>
Comparer des figures.	<p>Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un carré et d'un rectangle ; - de deux triangles.
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	<p>Reconnaître les figures possibles correspondant aux faces des solides observés.</p> <p>Représenter le développement d'un cube en dessinant le contour de toutes ses faces.</p> <p>Associer à un cube, un développement correct parmi des développements donnés.</p>

P3

Compétence	Attendu
Articuler, en contexte, les caractéristiques, puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.

1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 3^e année primaire, les premiers mouvements (glisser et retourner) sont rencontrés.

En 4^e année primaire, les mouvements se complètent et les premiers agrandissements et réductions apparaissent.

Savoir	Attendu
Des mouvements et leurs caractéristiques vers les isométries.	Utiliser les termes « glisser », « retourner » pour décrire le mouvement appliqué à une figure.
Savoir-faire	Attendus
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...).
	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'une figure.

P3

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 2^e année primaire, les élèves appréhendent les longueurs, les masses, les capacités et les durées en affinant les classements, selon une grandeur de référence.

En 3^e année primaire, les élèves comparent, classent et ordonnent des longueurs, des masses, des capacités, des prix et des durées.

En 4^e année primaire, les élèves explorent les aires et exploitent des énoncés sur des durées et des temps instantanés.

Savoirs	Attendus
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. Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs. Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur et périmètre.
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... Énoncer la comparaison de la durée de deux événements, deux actions... avec les mots : dure plus, aussi, moins longtemps que...
Savoir-faire	Attendus
Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Classer des récipients donnés selon leur capacité.
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Trier des situations données évoquant des durées subjectives (ressenties) ou objectives. 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	Attendu
Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des capacités (regarder, juxtaposer, transvaser...), verbaliser son action et expliquer son choix.

P3

2.2. Agir sur des grandeurs

En 2^e année primaire, les élèves commencent leur apprentissage des différentes unités de mesure, ils utilisent les instruments adéquats au travers d'actions concrètes de mesurage.

En 3^e année primaire, le travail se poursuit en enrichissant les unités abordées. L'apprentissage de la lecture de l'heure se développe et permet d'améliorer la notion de durée. Le travail sur les grandeurs s'élargit à d'autres mesures.

En 4^e année primaire, le travail se poursuit par l'apport des unités de mesure d'aire. Les problèmes d'achats permettent aux élèves de se confronter à des situations de la vie réelle et de développer leur esprit d'analyse.

Savoirs	Attendus
L'usage des unités conventionnelles.	<p>Utiliser et symboliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le mètre (m), le décimètre (dm), le centimètre (cm), le kilomètre (km) ; - le litre (l), le centilitre (cl) ; - le kilogramme (kg), le gramme (g) ; - l'euro (€) et les centimes. <p>Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.</p>
Le mesurage de durées.	<p>Utiliser et symboliser la seconde (s), la minute (min), l'heure (h), le quart d'heure, la demi-heure, l'année.</p> <p>Énoncer les relations entre certaines unités de durée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 minute = 60 secondes ; - 1 heure = 60 minutes ; - 1 jour = 24 heures ; - 1 an = 365 (ou 366) jours.
Savoir-faire	Attendus
Mesurer des grandeurs.	<p>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.</p> <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - m, dm, cm, km ; - l, cl ; - kg, g. <p>Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.</p>
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	<p>Lire l'heure sur un support analogique ou digital :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en heures et minutes ; - en heures, quart et demi-heure. <p>Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action.</p>
Choisir une grandeur et justifier son choix.	<p>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.</p> <p>Choisir parmi plusieurs estimations de durées d'actions, données en minutes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.</p>

P3

Construire le système des unités conventionnelles.	<p>Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées en les associant à des objets de l'environnement.</p> <p>Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.</p> <p>Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité) en lien avec les unités conventionnelles travaillées.</p>
Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer une demi-heure, une heure, deux heures à la durée de situations vécues.
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.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Estimer la capacité d'un récipient en référence à une unité conventionnelle choisie (le litre, le centilitre) avant d'effectuer le mesurage par transvasements.</p> <p>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.</p>
Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	<p>Estimer en minutes la durée d'une activité à vivre ou vécue.</p> <p>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.</p>
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	<p>Résoudre des problèmes d'achats mobilisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maximum trois articles ; - des prix exprimés en € et centimes (comme 1 € et 50 centimes). <p>Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe.</p> <p>Ex. : la capacité et le nombre de récipients.</p>

P3

2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 2^e année primaire, les élèves affinent leur perception du concept de périmètre.

En 3^e année primaire, les notions de périmètre et d'aire évoluent : les élèves calculent des périmètres, en situations contextualisées ou non, et les aires sont déterminées à l'aide de quadrillages.

En 4^e année primaire, les élèves sont amenés à résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre et d'aire. La notion de volume est initiée à l'aide d'unités non conventionnelles.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour. Énoncer le calcul du périmètre du rectangle et du carré. Énoncer que l'aire d'une figure est l'étendue de sa surface. Montrer le volume de solides.
Savoir-faire	Attendus
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. Calculer le périmètre, en cm, de polygones (rectangle, carré) donnés à partir des longueurs de côtés données ou mesurées (nombres entiers). 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. Choisir les unités de mesure du périmètre adaptées à la situation.
Compétences	Attendus
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.
Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, d'aires et de volumes.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle en respectant le même périmètre.

P3

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 2^e année primaire, les élèves fractionnent des objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts au départ de matériels variés. Ils représentent les fractions étudiées.

En 3^e année primaire, les élèves appréhendent les tiers, les sixièmes et les huitièmes. Dans un contexte de grandeurs fractionnées, ils construisent la notion de fractions équivalentes et de simplification de fractions.

En 4^e année primaire, le travail amorcé en 3^e se poursuit et s'affine. C'est aussi l'année de l'entrée dans les pourcentages et les nombres décimaux.

Savoir	Attendus
La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	<p>Utiliser de manière adéquate les expressions de grandeurs fractionnées plus petites ou égales à l'unité : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}, \frac{1}{6}$ de...</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes « numérateur » et « dénominateur » d'une fraction.</p> <p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	<p>Fractionner :</p> <ul style="list-style-type: none"> des objets selon une de leurs grandeurs en tiers, en sixièmes, en huitièmes ; des mesures de <ul style="list-style-type: none"> longueurs : $\frac{1}{2}$ m capacités : $\frac{1}{2}$ l, $\frac{1}{4}$ l, $\frac{1}{8}$ l ; masses : $\frac{1}{2}$ kg, $\frac{1}{4}$ kg, $\frac{1}{8}$ kg. <p>Recomposer l'unité à partir de huitièmes, de tiers, de sixièmes.</p> <p>Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}$ et $\frac{1}{6}$ de...</p> <p>Reconnaître des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}$ et $\frac{1}{6}$ de...</p>
Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	<p>Établir l'équivalence de fractionnements d'objets, de mesures de grandeurs et la traduire par une égalité.</p> <p>Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées dans des situations contextualisées.

P3

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 2^e année primaire, les élèves abordent la proportionnalité au travers de situations vécues et manipulées, ils les représentent de manière figurative.

En 3^e année primaire, les élèves représentent des situations contextualisées de proportionnalité directe par représentations mathématiques (des graphes fléchés ou des tableaux de proportionnalité).

En 4^e année primaire, l'accent est mis sur l'identification du lien multiplicatif ou additif qui lie les grandeurs entre elles, dans un tableau de correspondance et sur le travail de construction de ce type de tableau.

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée ou contextualisée) de proportionnalité directe (nombre de... pour...).</p> <p>Représenter une situation vécue et manipulée de proportionnalité directe par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.</p> <p>Associer une situation de proportionnalité directe à un tableau de proportionnalité.</p>

P3

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 2^e primaire, l'apprentissage des cent premiers nombres s'effectue principalement par manipulation et par comptage sur des collections d'objets.

En 3^e année primaire, l'étude des nombres s'étend à 1 000. Les élèves créent des familles de nombres et en relèvent des régularités au travers des tables. Les apprentissages reposent sur la reconnaissance des nombres sous forme de centaines, dizaines et unités. Les élèves appréhendent les nombres jusqu'à trois chiffres par comptage, dénombrement et décomposition. Ils situent des nombres, ils en placent sur une portion de droite ou dans un tableau numérique.

En 4^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances en appréhendant progressivement d'autres nombres toujours plus grands jusqu'à 100 000 ou sous forme décimale.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>Utiliser de manière adéquate les noms des rangs : unité, dizaine, centaine.</p> <p>Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 1 000) à son écriture en chiffres.</p> <p>Reconnaître les nombres de 1 à 1 000 sous forme de centaines, de dizaines et d'unités.</p> <p>Utiliser de manière adéquate les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pair et impair ; - multiple et diviseur.
Les chaînes numériques.	Compter par 10, 20, 25, 50, 100, 200, 250 jusqu'à 1 000.
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à la cardinalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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/la moitié, le quadruple/le quart de... <p>Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.

P3

Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>Dire, lire des nombres jusqu'à 1 000 et les écrire en chiffres.</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'à 1 000.</p> <p>Représenter des nombres jusqu'à trois chiffres : - avec du matériel de comptage ; - en centaines, dizaines et unités.</p>
Dénombrer des collections à organiser.	<p>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.</p>
Décomposer et recomposer les nombres.	<p>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.</p> <p>Décomposer et recomposer des nombres jusqu'à 1 000 en deux termes, de manière non ordonnée.</p> <p>Décomposer et recomposer le nombre 1 000 : - additivement ; - multiplicativement.</p>
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes "<", ">" et "=" pour exprimer la comparaison de deux nombres.</p> <p>Ordonner des nombres (de 1 à 1 000) de façon croissante ou décroissante.</p> <p>Placer un nombre donné jusqu'à 1 000 : - sur une portion de droite numérique graduée ; - dans une portion de tableau.</p> <p>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.</p> <p>Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres (jusqu'à 100 ou jusqu'à 1 000).</p>
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	<p>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 répétées et multiplications).</p> <p>Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de : - T2, T4 et les lier ; - T3, T6 et les lier.</p> <p>Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée.</p> <p>Ajouter au moins trois éléments à une suite de nombres donnée.</p>

P3

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

Si, en 2^e année primaire, les élèves poursuivent la construction du sens des quatre opérations par l'utilisation d'un vocabulaire familier, ce n'est que sur l'addition, la soustraction et la multiplication que des calculs sont exercés. Les élèves appréhendent les premières tables de multiplication, l'estimation d'un résultat et certaines procédures en calcul mental.

En 3^e année primaire, les élèves mobilisent les quatre opérations dont le résultat ne dépasse pas 1 000. Ils renforcent les procédures de calcul mental ainsi que certaines multiplications ou divisions spécifiques. Ils comprennent les premiers algorithmes relatifs à l'addition et à la soustraction écrite. La compréhension de l'égalité se voit renforcée et l'utilisation des parenthèses dans des calculs est introduite. Les élèves construisent les tables de multiplication et font les liens entre elles. Ils réalisent certaines décompositions du nombre 1 000, ils estiment et vérifient leurs réponses.

En 4^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances en opérant sur des nombres plus grands ou décimaux, en utilisant des techniques opératoires spécifiques et en comprenant le mécanisme des algorithmes de calcul écrit pour des multiplications. Les élèves utilisent la calculatrice pour effectuer certaines opérations.

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Associer l'opération à son symbole :</p> <ul style="list-style-type: none"> - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x » ; - division, « : ». <p>Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».</p> <p>Reconnaître les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.</p>
Les automatismes de base en calcul.	<p>Connaître de mémoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les décompositions de 100 en deux termes ou en deux facteurs. <p>Connaître de mémoire les tables de multiplication T2, T4, T5, T10, T3 et T6.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire le sens des opérations.	<p>Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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...

P3

Appréhender et utiliser l'égalité.	<p>Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et soustraction jusqu'à 1 000, multiplication et division jusqu'à 100.</p> <p>Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 100. Ex. : $72 + 17 = 89$ $89 = 72 + 17$ $72 + 17 = 90 - 1$</p> <p>Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. Ex. : $12 \times 5 = (12 \times 10) : 2$ $= 120 : 2$ $= 60$</p> <p>Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. Ex. : $12 + 23 = 35 + 2 = 37$ devient $12 + 23 = 35$ $35 + 2 = 37$ ou $(12 + 23) + 2 = 37$</p>
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	<p>Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.</p> <p>Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.</p>
Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	<p>Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation.</p> <p>Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. Ex. : Si $6 \times 12 = 72$ alors $60 \times 12 = \dots$</p> <p>Effectuer des multiplications spécifiques par 10, par 100, par 20, par 4 et par 8.</p> <p>Effectuer des divisions spécifiques par 10 et par 4.</p>
Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	<p>Effectuer des additions limitées à trois termes.</p> <p>Effectuer des soustractions (technique de l'emprunt et/ou de la compensation).</p>
Estimer et vérifier.	<p>Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition et soustraction), avant de calculer précisément.</p> <p>Vérifier la plausibilité d'un résultat.</p> <p>Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (addition, soustraction, multiplication).</p> <p>Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	<p>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.</p> <p>Imaginer une situation en partant de la communication du résultat. Ex. : papa a payé 60 euros.</p>

P3

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 2^e année primaire, les élèves utilisent divers supports pour organiser et présenter les données : les tableaux, les ensembles disjoints, le diagramme à bandes et l'arbre dichotomique.

En 3^e année primaire, les élèves poursuivent l'organisation d'objets représentés et de données. Les élèves découvrent en plus le fonctionnement des ensembles incluant une intersection. Ils continuent à prélever des informations dans les diverses représentations et à résoudre des problèmes de logique déductive.

En 4^e année primaire, le travail d'organisation se poursuit. Les élèves sont aussi initiés à la formulation spécifique d'une question statistique (exigeant une réponse par oui ou par non).

Savoir	Attendus
L'organisation d'objets, de données.	<p>Utiliser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Reconnaître une représentation de données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	<p>Collecter des informations à partir d'une question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.
Trier, classer des objets ou des données.	<p>Organiser des objets représentés et des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par tri selon deux critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. <p>Déterminer les critères appliqués dans l'organisation d'objets représentés.</p> <p>Choisir, pour organiser des objets représentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et au moins deux caractéristiques à appliquer à un classement.
Présenter des données.	<p>Compléter le support donné en fonction de la situation pour représenter un tri ou un classement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - deux ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique (deux critères) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Compétences	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Prélever des informations issues d'une représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Résoudre des problèmes de logique déductive en complétant un tableau à double entrée limité à seize cases.

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 4^e année primaire, des hauteurs, des diagonales, des médianes, des axes de symétrie sont tracés dans les figures simples. La notion d'aire se précise. L'unité est fractionnée en dixièmes. La multiplication écrite apparaît. La formulation de questions pour recueillir des informations est initiée.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 3^e 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.

En 4^e année primaire, les élèves réactivent tout le vocabulaire rencontré pour situer, placer ou déplacer des objets ou eux-mêmes dans l'espace 3D et 2D. La projection dans le regard d'un autre pour situer des éléments divers s'affine. Les élèves situent ou placent un objet dans des quadrillages exclusivement codés. Lors de déplacements, les élèves identifient des points de repère pertinents en vue de les situer sur un plan quadrillé. Ils tracent un déplacement communiqué sur un plan plus élaboré.

En 5^e année primaire, les élèves réinvestissent tout le vocabulaire spatial. Ils tracent des itinéraires sur des plans.

Savoir	Attendus
Les visions de l'espace.	<p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.</p> <p>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.</p> <p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.</p>
Savoir-faire	Attendus
Situer, placer un objet ou soi-même.	<p>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.</p> <p>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).</p>

P4

Déplacer un objet ou soi-même.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. Expliquer oralement ou par écrit un déplacement à l'aide du vocabulaire adéquat en identifiant des points de repère. Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites.
Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé. Placer des objets dans un quadrillage en utilisant le codage.
Compétence	Attendu
Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Tracer sur un plan élaboré selon un quadrillage codé, un itinéraire effectué en respectant au moins quatre points de repère pertinents identifiés.

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 3^e année primaire, les élèves entament l'étude de certains triangles. Ils associent 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.

En 4^e année primaire, la famille des quadrilatères s'agrandit avec l'identification du losange et du parallélogramme. Les élèves utilisent le parallélisme et la perpendicularité. Ils tracent les hauteurs, les médianes, les diagonales et les axes de symétrie des figures rencontrées. Ils ne reproduisent plus mais construisent des solides avec du matériel varié. La comparaison entre deux figures s'affine. Ils travaillent sur les développements du parallélépipède rectangle.

En 5^e année primaire, la famille des quadrilatères se complète. Les élèves travaillent sur le cercle et sur l'ouverture des angles. Les tracés des figures sont de plus en plus complexes. La comparaison entre deux figures se poursuit.

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des quadrilatères : carré, rectangle, losange, parallélogramme ; - des triangles : rectangles, isocèles, équilatéraux ; - un cercle. <p>Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite.</p> <p>Associer un segment de droite à un côté de figure.</p> <p>Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.</p> <p>Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus).</p> <p>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.</p> <p>Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.</p> <p>Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un losange et d'un parallélogramme.</p>

P4

Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide.</p> <p>Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.</p> <p>Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques.</p>
Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	<p>Associer le symbole à sa signification :</p> <ul style="list-style-type: none"> - // signifie parallèles ; - $\perp$ signifie perpendiculaires.
Savoir-faire	Attendus
Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Utiliser les symboles spécifiques : // et $\perp$.
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	<p>Construire des cubes et des parallélépipèdes rectangles avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler...).</p> <p>Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.</p> <p>Construire un angle droit par pliage.</p>
Tracer des figures.	<p>Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires sur papier vierge.</p> <p>Utiliser la latte pour tracer des droites parallèles sur papier tramé.</p> <p>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.</p> <p>Tracer un triangle inscrit dans un quadrilatère.</p> <p>Tracer un parallélogramme à partir d'un triangle.</p>
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	<p>Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme.</p> <p>Tracer dans un carré, un rectangle, un parallélogramme et un losange :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales. <p>Reconnaître les axes de symétrie coïncidant respectivement aux médianes et aux diagonales.</p>
Comparer des figures.	<p>Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un carré et d'un rectangle ; - d'un parallélogramme et d'un rectangle ; - d'un losange et d'un carré ; - de deux triangles.
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	<p>Reconnaître les figures possibles correspondant aux faces des solides observés.</p> <p>Représenter le développement d'un cube et d'un parallélépipède rectangle en dessinant le contour de toutes ses faces.</p> <p>Associer à un cube ou à un parallélépipède rectangle, un développement correct parmi des développements donnés.</p>
Compétence	Attendu
Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.

P4

1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 3^e année primaire, les premiers mouvements (glisser, retourner) apparaissent.

En 4^e année primaire, les élèves travaillent les trois types de mouvement (glisser, retourner et pivoter) sur des motifs figuratifs. Ils réalisent les premiers agrandissements et réductions de figures dans des quadrillages.

En 5^e année primaire, les élèves exécutent des mouvements pour obtenir des images de figures. Les élèves jonglent toujours avec les agrandissements et les réductions.

Savoirs	Attendus
Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Utiliser les termes « glisser », « retourner », « pivoter » pour décrire le mouvement appliqué à une figure.
Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.
Savoir-faire	Attendus
Réaliser des mouvements sur des figures.	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...).
	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'une figure.
Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	Tracer dans un quadrillage agrandi ou réduit, l'image d'une figure donnée.
Compétence	Attendu
Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	Réaliser, dans un quadrillage, une production artistique par la répétition d'un motif figuratif en appliquant des glissements et des retournements. Ex. : frises, pavages.

P4

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 3^e année primaire, les élèves comparent, classent et ordonnent des longueurs, des masses, des capacités, des prix et des durées.

En 4^e année primaire, les élèves explorent les aires et exploitent des énoncés sur des durées et des temps instantanés.

En 5^e année primaire, les élèves appréhendent les volumes.

Savoirs	Attendus
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, l'aire. Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs, dont l'aire. Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, périmètre et aire.
La notion de durée et la comparaison de durées.	Reconnaître 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 événements, actions... avec des mots adéquats.
Savoir-faire	Attendus
Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Classer des surfaces données selon leur aire.
Comparer les durées d'événements, d'actions.	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) et/ou des durées (cardinal).
Compétence	Attendu
Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des aires (regarder, juxtaposer, superposer, découper...), verbaliser son action et expliquer son choix.

2.2. Agir sur des grandeurs

En 3^e année primaire, la découverte des unités conventionnelles se poursuit en permettant aux élèves d'établir des liens entre elles et de se construire des images mentales.

En 4^e année primaire, la découverte du centimètre carré et du mètre carré permet le calcul de l'aire d'un rectangle ou d'un carré. Les élèves opèrent sur les durées en déterminant un instant au cours d'une même heure. L'écriture de grandeurs permettra de donner du sens à l'écriture des nombres décimaux limités au millième.

En 5^e année primaire, les élèves approfondissent le travail sur les unités d'aire. Ils entrent également dans l'apprentissage des unités de volume.

P4

Savoirs	Attendus
L'usage des unités conventionnelles.	<p>Utiliser et symboliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 (cm²), le mètre carré (m²). <p>Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.</p>
Le mesurage de durées.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes : seconde, minute, heure, année, décennie, siècle.</p> <p>Énoncer les relations entre certaines unités de durée, dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 an = 365 (ou 366) jours ; - 1 décennie = 10 ans ; - 1 siècle = 100 ans.
Savoir-faire	Attendus
Mesurer des grandeurs.	<p>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.</p> <p>Effectuer le mesurage de l'aire de surfaces en centimètres carrés par recouvrement et comptage, et en exprimer le résultat approximatif.</p> <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - m, dm, cm, mm, km, hm, dam ; - l, dl, cl, ml ; - kg, g, mg ; - cm², m². <p>Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.</p>
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	<p>Lire l'heure sur un support analogique ou digital :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en heures et minutes ; - en secondes ; - en heures, quart et demi-heure. <p>Utiliser une horloge analogique, un minuteur pour déterminer la durée d'une action.</p>
Choisir une grandeur et justifier son choix.	<p>Choisir, parmi plusieurs estimations d'une longueur (en m et cm), d'une capacité (en l, cl, ml), des surfaces (en cm²), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.</p> <p>Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'événements données en heures, en minutes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.</p>

P4

Construire le système des unités conventionnelles.	<p>Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement (un ml, c'est la capacité de...).</p> <p>Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.</p> <p>Donner du sens aux préfixes : déci, centi, kilo dans les unités conventionnelles travaillées.</p> <p>Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).</p> <p>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.</p>
Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer un certain nombre d'heures à la durée de situations vécues.
Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.	<p>Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps...) une durée au cours d'une même heure.</p> <p>Déterminer un instant d'arrivée ou de départ, au cours d'une même heure, à partir d'une durée donnée.</p>
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.	<p>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.</p> <p>Estimer, à l'aide d'étalons non conventionnels, des longues distances (plus de 10 mètres), des capacités, des masses et vérifier son estimation.</p> <p>Estimer l'aire d'une surface en référence à une unité conventionnelle choisie (le m², le cm²) avant d'effectuer le mesurage.</p>
Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	<p>Estimer en heures et minutes la durée d'une activité à vivre ou vécue.</p> <p>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.</p>
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	<p>Résoudre des problèmes d'achats mobilisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. Ex. : le prix au kg.</p>

P4

2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 3^e année primaire, les notions de périmètre et d'aire évoluent : les élèves calculent des périmètres, en situations contextualisées ou non, et les aires sont déterminées à l'aide de quadrillages.

En 4^e année primaire, les élèves déterminent le volume d'une boîte à l'aide d'unités non conventionnelles. Le calcul du périmètre et de l'aire interviennent pour résoudre des problèmes, en situations contextualisées ou non.

En 5^e année primaire, les élèves calculent des aires et des volumes.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	<p>Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour.</p> <p>Énoncer le calcul du périmètre d'un polygone.</p> <p>Énoncer que l'aire d'une figure est l'étendue de sa surface.</p> <p>Énoncer la formule du calcul de l'aire du rectangle et du carré.</p> <p>Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	<p>Tracer le contour déplié d'un polygone donné en identifiant chaque côté.</p> <p>Calculer le périmètre de polygones donnés, à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.</p> <p>Déterminer l'aire d'un polygone (rectangle, carré) donné, dans un quadrillage avec l'unité conventionnelle (cm²).</p> <p>Calculer l'aire d'un polygone donné (rectangle, carré), à partir de dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.</p> <p>Déterminer le volume d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée, en nombre d'étalons non conventionnels.</p> <p>Choisir les unités de mesure de périmètre et d'aire adaptées à la situation.</p>
Compétences	Attendus
Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre et d'aire de figures simples, en situations contextualisées, et expliquer sa démarche.
Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, d'aires et de volumes.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle en respectant la même aire.

P4

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 3^e année primaire, les élèves appréhendent les tiers, les sixièmes et les huitièmes. Ils construisent la notion de fraction équivalente et de simplification de fractions, en situations contextualisées.

En 4^e année primaire, le panel des fractions abordées s'élargit à nouveau (dixième, vingtième, centième...). Les élèves sont amenés à ordonner des grandeurs fractionnées. C'est aussi l'année de l'entrée dans les nombres décimaux. Les élèves sont amenés à résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.

En 5^e année primaire, les élèves étudient des fractions plus grandes que l'unité et sont amenés à calculer des pourcentages.

Savoir	Attendus
La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	<p>Utiliser de manière adéquate les expressions de grandeurs fractionnées : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}, \frac{1}{6}, \frac{1}{12}, \frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{20}, \frac{1}{100}, \frac{1}{1000}$ de...</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes « numérateur » et « dénominateur » d'une fraction.</p> <p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	<p>Recomposer l'unité à partir de cinquièmes, de dixièmes.</p> <p>Représenter des fractions partages : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}, \frac{1}{6}, \frac{1}{12}, \frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{20}, \frac{1}{100}, \frac{1}{1000}$ de...</p> <p>Reconnaître des représentations de fractions : $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{3}, \frac{1}{6}, \frac{1}{12}, \frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{20}, \frac{1}{100}, \frac{1}{1000}$ de...</p> <p>Additionner des grandeurs fractionnées de même dénominateur et simplifier le résultat obtenu.</p> <p>Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.</p>
Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	<p>Établir l'équivalence de fractionnements de mesures de grandeurs et la traduire par une égalité.</p> <p>Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur ou de même numérateur.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées, dans des situations contextualisées.

P4

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 3^e année primaire, les élèves représentent des situations contextualisées de proportionnalité directe par des graphes fléchés ou des tableaux de proportionnalité.

En 4^e année primaire, les élèves sont amenés à identifier le lien (multiplicatif ou additif) qui lie deux grandeurs proportionnelles, afin de compléter un tableau de proportionnalité.

En 5^e année primaire, les élèves identifient et énoncent des liens proportionnels entre grandeurs. Ils explicitent par écrit la démarche utilisée pour résoudre des situations de proportionnalité directe.

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de... pour...).</p> <p>Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.</p> <p>Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.</p> <p>Compléter un tableau de proportionnalité en lien avec une situation de proportionnalité directe.</p>



P4

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 3^e année primaire, l'apprentissage des nombres s'effectue par manipulation et par comptage sur les mille premiers nombres, en créant des familles et en relevant des régularités au travers des premières tables.

En 4^e année primaire, l'étude des nombres s'étend à 100 000, y compris les nombres avec une partie non entière jusqu'aux millièmes. Les élèves appréhendent les nombres jusqu'à six chiffres par comptage, dénombrement et décomposition en lien avec la numération décimale. Ils situent, placent, ordonnent et encadrent des nombres. Ils connaissent toutes les tables jusqu'à 10.

En 5^e année primaire, les élèves appréhendent les nombres jusqu'au million et les nombres décimaux limités au millième.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>Utiliser de manière adéquate les noms des rangs (unité, dizaine, centaine) et les noms des classes (des mille, des unités simples, des millièmes).</p> <p>Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'à 100 000.</p> <p>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.</p> <p>Reconnaître les représentations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de nombres inférieurs à l'unité et exprimés en dixièmes ; - de nombres composés d'une partie entière et d'une partie non entière. <p>Utiliser de manière adéquate les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pair et impair ; - multiple et diviseur.
Les chaînes numériques.	<p>Compter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par 100, 125, 200, 250, 500 jusqu'à 2 000 ; - par 1 000 jusqu'à 20 000.
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à la cardinalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.

P4

Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>Dire, lire des nombres jusqu'à 100 000 et les écrire en chiffres.</p> <p>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.</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'à 100 000.</p> <p>Représenter ou écrire des nombres jusqu'à quatre chiffres et des nombres inférieurs à 100 comprenant une partie non entière :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec du matériel de comptage ; - en milliers, centaines, dizaines, unités, dixièmes, centièmes, millièmes ; - dans l'abaque.
Dénombrer des collections à organiser.	<p>Dénombrer des collections en comptant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par 100, par 125, par 200, par 250, par 500 jusqu'à 2 000 ; - par 1 000 jusqu'à 20 000, <p>et cardinaliser la totalité.</p>
Décomposer et recomposer les nombres.	<p>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.</p> <p>Décomposer et recomposer le nombre 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - additivement ; - multiplicativement. <p>Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.</p>
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes "<", ">" et "=" pour exprimer la comparaison de deux nombres. Ex. :</p> <p>12 = 12,0 12,1 < 12,6</p> <p>Encadrer un nombre écrit sous forme décimale à l'unité près.</p> <p>Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.</p> <p>Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au dixième :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur une portion de droite numérique graduée ; - dans le tableau de 0 à 10. <p>Exprimer la position d'un nombre, avec ou sans virgule, limité au dixième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique.</p> <p>Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres écrits sous leur forme décimale limitée au dixième.</p>
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	<p>Représenter les tables de multiplication par 7, par 8 et par 9 (T7, T8, T9) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions répétées et multiplications). <p>Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - T2, T4, T8 et les lier ; - T3, T6, T9 et les lier. <p>Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée.</p> <p>Ajouter au moins trois éléments à une suite de nombres donnée.</p>

P4

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 3^e année primaire, les élèves effectuent des opérations dont le résultat ne dépasse pas 1 000. Ils connaissent certaines décompositions de 100 et plusieurs tables de multiplication. Les premières additions et soustractions écrites sont posées et la vérification de résultats se poursuit.

En 4^e année primaire, les élèves effectuent les premières opérations avec des nombres décimaux limités au dixième et ils appliquent l'algorithme de calcul écrit sur des multiplications simples, en vue d'en comprendre le mécanisme. L'apprentissage des propriétés des opérations et de procédures de calcul mental, afin de trouver un résultat plus facilement, se poursuit. Les élèves estiment et vérifient le résultat et la plausibilité d'une opération ou d'un problème. Ils ont recours à la calculatrice lorsque les situations mettent en œuvre des nombres complexes. Ils connaissent toutes les tables de multiplication.

En 5^e année primaire, les élèves font des liens entre les décompositions de 1 et de 100. Ils sont attentifs aux fausses égalités. Ils développent les techniques de calcul mental et ils entraînent le calcul écrit. Ils estiment un résultat et utilisent la calculatrice à bon escient.

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Associer une opération à son résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - addition, somme ; - soustraction, différence ; - multiplication, produit ; - division, quotient. <p>Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».</p> <p>Reconnaître les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.</p>
Les automatismes de base en calcul.	<p>Connaître de mémoire les décompositions de 100 en deux termes ou en deux facteurs.</p> <p>Connaître de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire le sens des opérations.	Identifier l'opération à partir d'une situation.
Appréhender et utiliser l'égalité.	<p>Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition, soustraction jusqu'à 10 000, multiplication et division jusqu'à 1 000.</p> <p>Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 200.</p> <p>Ex. :</p> $190 = 62 + 128$ $152 + 17 = 190 - 21$ $52 \times 3 = 200 - 44$ <p>Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires.</p> <p>Ex. :</p> $12 \times 5 = (12 \times 10) : 2$ $= 120 : 2$ $= 60$ <p>Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies.</p> <p>Ex. :</p> $120 + 140 = 260 : 2 = 130 \text{ devient}$ $120 + 140 = 260$ $260 : 2 = 130$ <p>ou $(120 + 140) : 2 = 130$</p>

P4

Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication. Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.
Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation. Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. Ex. : Si $6 \times 12 = 72$ alors $60 \times 12 = \dots$ Effectuer des multiplications spécifiques par 9, par 11, par 5, par 50. Effectuer des divisions spécifiques par 10, par 100, par 5, par 4 et par 8.
Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Effectuer des additions de maximum trois termes (limités aux dixièmes). Effectuer des soustractions limitées au dixième (technique de l'emprunt et/ou de la compensation). Effectuer des multiplications de nombres naturels dont le multiplicateur est limité à un chiffre.
Utiliser une calculatrice.	Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.
Estimer et vérifier.	Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication), avant de calculer précisément. Vérifier la plausibilité d'un résultat. Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération. Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.
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'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. Rédiger un énoncé en partant : - de la communication du résultat ; Ex. : à la fin de la récré, Antoine a 28 cartes de collection. - d'un calcul et de son résultat ; Ex. : 5×12 euros = 60 euros.

P4

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 3^e année primaire, les élèves utilisent divers supports pour organiser et présenter les données. Ils découvrent les ensembles incluant une intersection.

En 4^e année primaire, le travail d'organisation d'objets et de représentation de données se poursuit. Les élèves sont aussi initiés à la formulation spécifique d'une question statistique (exigeant une réponse par oui ou par non). Ils apprennent à prélever des informations, comparer des tableaux, des arbres, des diagrammes pour traiter les données, dans des situations contextualisées ou de logique déductive.

En 5^e année primaire, les élèves ne traitent plus que des données et effectuent, entre autres, des représentations par trois ensembles.

Savoir	Attendus
L'organisation d'objets, de données.	<p>Utiliser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Reconnaître une représentation de données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	<p>Formuler une question exigeant une réponse par oui ou par non.</p> <p>Collecter des informations à partir d'une question permettant un classement des données récoltées.</p>
Trier, classer des objets ou des données.	<p>Organiser des objets représentés et des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par tri selon trois critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. <p>Déterminer les critères appliqués dans l'organisation d'objets représentés.</p> <p>Choisir, pour organiser des objets représentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et ses caractéristiques à appliquer à un classement.
Présenter des données.	<p>Compléter le support donné en fonction de la situation pour représenter un tri ou un classement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - deux ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique (trois critères) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Compétences	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Prélever des informations issues d'une représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Résoudre des problèmes de logique déductive en complétant un tableau à double entrée limité à seize cases.

P5

5^e 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 5^e année primaire, le compas, nouvel outil de géométrie, permet le tracé de diverses figures, dont le cercle. La notion de volume est abordée. Le pourcentage simple d'une quantité se calcule. La proportionnalité directe est utilisée pour exploiter la notion d'échelle. L'étude des nombres s'étend jusqu'aux millions. Les décimaux sont travaillés dans les quatre opérations.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 4^e année primaire, les élèves travaillent dans l'espace 3D ou 2D et dans des quadrillages codés. Ils continuent à identifier des points de repère pertinents et se familiarisent avec des plans.

En 5^e année primaire, tout le vocabulaire lié au repérage, au placement et au déplacement dans l'espace 2D est maîtrisé et réinvesti par les élèves. Ils utilisent des représentations de l'espace, sous forme de plans, pour tracer des itinéraires et se déplacer que ce soit selon leur point de vue ou celui d'une autre personne.

En 6^e année primaire, les élèves maîtrisent le vocabulaire spatial et les quadrillages codés. Ils se déplacent dans des espaces connus ou non.

Savoir	Attendus
Les visions de l'espace.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.</p>
Savoir-faire	Attendus
Situer, placer un objet ou soi-même.	<p>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.</p> <p>Placer un ensemble d'objets/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (photo, plan).</p>
Déplacer un objet ou soi-même.	<p>Expliquer, oralement ou par écrit, un déplacement à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.</p> <p>Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites.</p>

P5

Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé. Placer des objets dans un quadrillage en utilisant le codage.
Compétence	Attendus
Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	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. Se déplacer dans l'espace 3D en suivant un trajet donné sur un plan.

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 4^e année primaire, les élèves amplifient leurs connaissances des quadrilatères. Les notions de parallèle, de perpendiculaire et de hauteur apparaissent. Ils sont de plus en plus précis dans leurs tracés. Ils comparent et établissent des liens entre certaines figures. Ils travaillent sur les développements du parallélépipède rectangle.

En 5^e année primaire, la famille des quadrilatères et celle des solides se complètent. Le compas s'ajoute à la latte et à l'équerre pour tracer des figures. Les élèves établissent de plus en plus de liens entre les différentes figures, leurs caractéristiques et leurs composantes. Les propriétés des diagonales et des médianes sont établies. Le travail sur les développements des solides se termine.

En 6^e année primaire, les élèves stabilisent toutes les notions étudiées. Ils tracent des polygones réguliers.

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des quadrilatères : carré, rectangle, losange, parallélogramme, trapèze, trapèze isocèle, trapèze rectangle ; - des triangles : acutangles, rectangles, obtusangles, scalènes, isocèles, équilatéraux ; - un cercle. <p>Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite.</p> <p>Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.</p> <p>Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus), centre, rayon, diamètre.</p> <p>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.</p> <p>Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.</p> <p>Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.</p>
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier polyèdre et non-polyèdre, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide, prisme.</p> <p>Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.</p> <p>Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques, faces parallèles, faces perpendiculaires.</p>

P5

Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	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 ; - $\perp$ signifie perpendiculaires.
Savoir-faire	Attendus
Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Utiliser les symboles spécifiques : A, a, [AB], // et $\perp$.
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	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 les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.
Tracer des figures.	Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires et parallèles sur papier vierge, 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 losange inscrit dans un rectangle.
	Tracer un rectangle à partir d'un losange.
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme, d'un trapèze.
	Tracer dans un quadrilatère : - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales.
	Reconnaître les quadrilatères pour lesquels les diagonales et/ou les médianes sont des axes de symétrie.
Comparer des figures.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) : - de deux quadrilatères ; - de deux triangles.
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Reconnaître les figures possibles correspondant aux faces d'un assemblage de maximum trois cubes.
	Tracer, à la latte, un développement d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle sur papier tramé.
	Associer à un prisme droit, un développement correct parmi des développements donnés.
Compétence	Attendu
Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Tracer une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.

P5

1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 4^e année primaire, les mouvements se complètent et les premiers agrandissements et les premières réductions apparaissent.

En 5^e année primaire, les élèves exécutent des mouvements pour obtenir des images de figures. Les élèves jonglent toujours avec les agrandissements et les réductions.

En 6^e année primaire, Ils poursuivent ces mêmes objectifs.

Savoirs	Attendus
Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Identifier les mouvements appliqués à une figure (glisser, pivoter, retourner).
Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.
Savoir-faire	Attendus
Réaliser des mouvements sur des figures.	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. Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'un assemblage de figures.
Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	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.
Compétence	Attendu
Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	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.

P5

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 4^e année primaire, les élèves explorent les aires et exploitent des énoncés sur des durées et des temps instantanés.

En 5^e année primaire, les élèves comparent essentiellement des volumes.

En 6^e année primaire, les élèves utilisent l'ensemble des grandeurs travaillées précédemment.

Savoirs	Attendus
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, l'aire, le volume. Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs, dont le volume : plus, moins, aussi volumineux ; plus ou moins de place dans l'espace. Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, périmètre, aire et volume.
La notion de durée et la comparaison de durées.	Reconnaître 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 actions en lien avec la vitesse : rapide, lent.
Savoir-faire	Attendus
Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Classer des solides donnés selon leur volume.
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) ou des durées (cardinal).
Compétence	Attendu
Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des volumes (regarder, juxtaposer, transvaser, emboîter...), verbaliser son action et expliquer son choix.

2.2. Agir sur des grandeurs

En 4^e année primaire, la découverte du centimètre carré et du mètre carré permet de mesurer l'aire d'un rectangle ou d'un carré. Les nombres décimaux prennent leur sens grâce aux grandeurs prélevées dans le quotidien.

En 5^e année primaire, les élèves poursuivent l'étude des unités de mesure et approfondissent leurs aptitudes à les symboliser, à utiliser les instruments de mesure, à estimer, à manipuler le système métrique, à convertir des grandeurs usuelles et à quantifier des durées. Le travail sur les unités de volume s'amorce par le biais d'activités de mesurage. Les problèmes d'achats se complexifient.

En 6^e année primaire, les élèves poursuivent le travail sur les unités de volume et brassent l'ensemble des autres unités.

P5

Savoirs	Attendus
L'usage des unités conventionnelles.	<p>Utiliser et symboliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 : le centimètre cube (cm^3). <p>Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.</p>
Le mesurage de durées.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes : seconde, minute, heure, année, décennie, siècle, millénaire.</p> <p>Énoncer les relations entre certaines unités conventionnelles de durées dont :</p> <p>1 seconde = 10 dixièmes de seconde = 100 centièmes de seconde.</p>
Savoir-faire	Attendus
Mesurer des grandeurs.	<p>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.</p> <p>Effectuer le mesurage du volume de boîtes en centimètres cubes, par remplissage et comptage, et en exprimer le résultat approximatif.</p> <p>Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant une unité conventionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de longueur ; - de capacité ; - de masse ; - d'aire : m^2, dm^2, cm^2, mm^2 ; - de volume : cm^3. <p>Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.</p>
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Utiliser un chronomètre, un minuteur, une horloge pour déterminer la durée d'une action.
Choisir une grandeur et justifier son choix.	<p>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.</p> <p>Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'événements données en jours et en fractions de jour, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.</p>



P5

Construire le système des unités conventionnelles.	<p>Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées en les associant à des objets de l'environnement (un m^2 c'est l'aire de...).</p> <p>Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.</p> <p>Donner du sens aux préfixes : déci, centi, milli, kilo, hecto, déca dans les unités conventionnelles travaillées.</p> <p>Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité, aire) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).</p> <p>Associer, pour l'eau, des unités conventionnelles de volumes, de capacités et de masses, dans des situations significatives, en lien avec des représentations de ces unités et des expériences de comparaison (le dm^3, le l, le kg).</p> <p>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 1kg, c'est 1 goutte pour 0,1 kg ou 100 g.</p>
Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer un nombre d'années à la durée de situations variées.
Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.	<p>Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps...) une durée ne dépassant pas une heure.</p> <p>Déterminer un instant d'arrivée ou de départ, à partir d'une durée donnée ne dépassant pas une heure.</p>
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.	<p>Rassembler les instruments de mesure nécessaires et organiser judicieusement les prélèvements de mesures pour comparer des résultats.</p> <p>Estimer une surface à recouvrir et confronter cette estimation avec les grandeurs mesurées de la surface choisie, en vue de réaliser un achat raisonné.</p> <p>Estimer le volume d'une boîte, d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le cm^3) avant d'effectuer le mesurage.</p>
Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	<p>Estimer, en jours et en fractions de jour, la durée d'un projet à vivre.</p> <p>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.</p>
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	<p>Résoudre des problèmes d'achats mobilisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. Ex. : la distance et la durée.</p>

P5

2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 4^e année primaire, les élèves déterminent le volume d'une boîte à l'aide d'unités non conventionnelles. Le calcul du périmètre et de l'aire interviennent pour résoudre des problèmes, en situations contextualisées ou non.

En 5^e année primaire, les élèves calculent des aires et des volumes. Les concepts de périmètre et d'aire sont réinvestis dans des situations contextualisées.

En 6^e année primaire, l'étude des formules d'aire s'étend aux losanges, aux trapèzes et aux triangles. Les élèves calculent le volume du cube et du parallélépipède rectangle, ils en établissent les formules. Celles-ci sont ensuite utilisées, en situations contextualisées.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	<p>Utiliser le calcul du périmètre d'un polygone.</p> <p>Énoncer la formule du calcul de l'aire du rectangle, du carré et du parallélogramme.</p> <p>Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide.</p> <p>Énoncer la formule du calcul du volume du parallélépipède rectangle et du cube.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	<p>Calculer le périmètre de polygones donnés à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.</p> <p>Associer une expression du calcul d'un périmètre à un polygone donné.</p> <p>Déterminer l'aire d'un parallélogramme en lien avec l'aire d'un rectangle.</p> <p>Calculer l'aire d'un polygone donné (rectangle, carré, parallélogramme) à partir de dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.</p> <p>Déterminer le volume d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nombre d'étalons non conventionnels ; - nombre d'unités conventionnelles (cm³). <p>Choisir les unités de mesure de périmètre, d'aire et de volume adaptées à la situation.</p>
Compétences	Attendus
Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre et d'aire de figures simples, en situations contextualisées, et expliquer sa démarche.
Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, d'aires et de volumes.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle, en respectant la même aire et comparer leur périmètre.

P5

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 4^e année primaire, le panel des fractions abordées s'élargit à nouveau (dixième, vingtième, centième...). C'est aussi l'année de l'apprentissage des pourcentages et des nombres décimaux.

En 5^e année primaire, il s'agit d'ouvrir l'étude des fractions à celles qui sont supérieures à l'unité. Les élèves apprennent également à calculer des pourcentages. Ils sont amenés à résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.

En 6^e année primaire, les élèves transforment une grandeur fractionnée en une autre équivalente. Ils sont progressivement amenés à justifier l'ordre entre grandeurs fractionnées de même numérateur par le rôle des dénominateurs.

Savoir	Attendus
La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	<p>Utiliser de manière adéquate des expressions de grandeurs fractionnées. Ex. : $\frac{3}{8}$ de tarte...</p> <p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.</p> <p>Énoncer qu'une fraction de dénominateur 100 exprime un pourcentage et inversement.</p> <p>Écrire la mesure d'une grandeur fractionnée sous forme d'un pourcentage et d'un nombre décimal.</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	<p>Reconnaître, parmi plusieurs représentations données de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité, celle qui est nommée.</p> <p>Additionner des grandeurs fractionnées et simplifier le résultat obtenu.</p> <p>Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.</p> <p>Associer un fractionnement du carré de 100 au pourcentage correspondant, parmi plusieurs donnés et inversement.</p> <p>Calculer 10 %, 20 %, 25 % et 50 % d'une quantité.</p>
Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	<p>Établir l'équivalence de fractionnements de mesures de grandeurs et la traduire par une égalité.</p> <p>Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur ou de même numérateur.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées ou des pourcentages dans des situations contextualisées.

P5

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 4^e année primaire, les élèves identifient le lien entre deux grandeurs proportionnelles, afin de compléter un tableau de proportionnalité.

En 5^e année primaire, les élèves expriment un rapport à l'aide d'une fraction. Ils distinguent les situations proportionnelles directes de celles qui ne le sont pas. Ils appréhendent la notion d'échelle au travers de situations variées.

En 6^e année primaire, le travail amorcé en 5^e s'affine et l'étude de l'échelle s'amplifie par le calcul des dimensions à l'échelle de grandeurs réelles, en utilisant des plans et des cartes.

Savoir	Attendus
La relation de la proportionnalité directe.	<p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction rapport.</p> <p>Reconnaître des grandeurs directement proportionnelles parmi un ensemble :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de représentations en graphe fléché ; - de tableaux de nombres. <p>Énoncer un lien entre deux grandeurs proportionnelles.</p>
Savoir-faire	Attendus
Utiliser la proportionnalité directe pour exploiter la notion d'échelle.	<p>Associer une représentation en 2D à un objet réel selon une échelle donnée ($\frac{1}{100}$, $\frac{1}{50}$, $\frac{1}{20}$, $\frac{1}{1}$).</p> <p>Calculer une distance réelle sur base d'une carte et son échelle linéaire (la distance sur la carte et l'échelle linéaire étant données).</p>
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de... pour...).</p> <p>Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.</p> <p>Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.</p> <p>Compléter un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité en lien avec une situation de proportionnalité directe.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Écrire le résultat et sa démarche de résolution d'une situation de proportionnalité directe.

P5

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 4^e année primaire, les élèves abordent les nombres jusqu'à 100 000, dont les nombres comprenant une partie non entière jusqu'au millième.

En 5^e année primaire, l'apprentissage des nombres s'intensifie. Le million est abordé ainsi que les comptages par nombres décimaux. Les élèves complètent des suites de nombres.

En 6^e année primaire, les élèves appréhendent les nombres jusqu'aux milliards et exercent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire rencontrés.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>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).</p> <p>Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'aux millions.</p> <p>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.</p>
Les chaînes numériques.	Compter par 0,1 ; 0,2 ; 0,5 ; 0,25 ; 0,125 jusqu'à 2.
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à la cardinalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - égal, 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... <p>Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.
Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>Dire, lire des nombres jusqu'au million et les écrire en chiffres.</p> <p>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.</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'au million et dans un nombre décimal.</p> <p>Écrire des nombres comprenant une partie entière jusqu'à quatre chiffres et une partie non entière jusqu'aux millièmes dans l'abaque.</p>

P5

Décomposer et recomposer les nombres.	<p>Décomposer et recomposer des nombres de trois à six chiffres en lien avec la numération décimale.</p> <p>Décomposer et recomposer le nombre 1 : - additivement ; - multiplicativement.</p> <p>Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.</p>
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes « <, > et = » pour exprimer la comparaison de deux nombres. Ex. : $12,6 = 12,600$ $12,006 < 12,6$</p> <p>Encadrer un nombre écrit sous forme décimale au dixième près.</p> <p>Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres écrits sous leur forme décimale limitée au millième.</p>
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	<p>Exprimer les régularités observées dans les tables de multiplications pour les nombres jusqu'à 100.</p> <p>Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée.</p> <p>Compléter une suite de nombres donnée par des éléments qui en ont été extraits.</p>

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 4^e année primaire, les élèves terminent l'appropriation des tables de multiplication. Ils opèrent avec des nombres décimaux limités au dixième. Les propriétés des opérations et des procédures de calcul mental se travaillent, la multiplication écrite se construit.

En 5^e année primaire, la connaissance des tables de multiplication est indispensable ainsi que la décomposition du nombre 100 en deux termes ou deux facteurs. Les élèves apprennent alors à décomposer le nombre 1 en parallèle du nombre 100. Ils accentuent la compréhension de l'égalité dans les enchaînements opératoires et ils ajustent les fausses égalités. Les élèves poursuivent l'apprentissage et la maîtrise des algorithmes de calcul écrit sur les quatre opérations. L'estimation, la vérification des résultats et l'utilisation de la calculatrice se poursuivent en fonction des situations rencontrées.

En 6^e année primaire, les élèves affinent leur compréhension des opérations. Ils maîtrisent l'égalité. Ils connaissent les propriétés des opérations et ils utilisent les procédures de calcul mental. Les nombres décimaux sont maîtrisés. Ils construisent la division écrite et résolvent des problèmes plus complexes.

P5

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Associer une opération à ses composantes et son résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence ; - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste. <p>Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».</p> <p>Reconnaître les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.</p>
Les automatismes de base en calcul.	<p>Connaître de mémoire les décompositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de 100 en deux termes ou en deux facteurs ; - de 1, en dixièmes, en deux termes ou en deux facteurs. <p>Connaître de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire le sens des opérations.	Identifier une opération ou une suite d'opérations à partir d'une situation.
Appréhender et utiliser l'égalité.	<p>Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition, soustraction, multiplication et division.</p> <p>Utiliser l'égalité en termes d'équivalence. Ex. :</p> $190 = 62 + 128$ $152 + 17 = 190 - 21$ $12 \times 3 = 72 : 2$ <p>Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchaînements opératoires. Ex. :</p> $(12 + 4) - (3 + 2) + 2$ $= 16 - 5 + 2$ $= (16 - 5) + 2$ $= 11 + 2$ $= 13$ <p>Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. Ex. :</p> $64 + 56 = 120 \times 3 = 360 \text{ devient}$ $64 + 56 = 120$ $120 \times 3 = 360$ <p>ou $(64 + 56) \times 3 = 360$</p>
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	<p>Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.</p> <p>Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.</p>
Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	<p>Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation. <p>Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. Ex. :</p> <p>Si $5 \times 12 = 60$ alors $0,5 \times 12 = \dots$ et $5 \times 1,2 = \dots$</p> <p>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.</p> <p>Effectuer des divisions spécifiques par 50 et par 25.</p>

P5

Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	<p>Effectuer des additions de maximum trois termes (limités au millième).</p> <p>Effectuer des soustractions limitées au millième (technique de compensation et/ou emprunt).</p> <p>Effectuer des multiplications de nombres naturels dont le multiplicateur est limité à deux chiffres.</p> <p>Effectuer des divisions de nombres naturels dont le diviseur est limité à un chiffre.</p>
Utiliser une calculatrice.	Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.
Estimer et vérifier.	<p>Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication, division), avant de calculer précisément.</p> <p>Vérifier la plausibilité d'un résultat.</p> <p>Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.</p> <p>Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	<p>Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Rédiger un énoncé en partant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la communication du résultat ; <p>Ex. : mon école compte 124 élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - de maximum deux calculs consécutifs et des résultats ; <p>Ex. :</p> <p>$6 \times 1,5 \text{ l} = 9 \text{ l}$</p> <p>$9 \times 2 \text{ €} = 18 \text{ €}$</p>



P5

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 4^e année primaire, les élèves utilisent divers supports pour organiser et présenter les données. Ils apprennent à analyser une situation en formulant une question avec un choix limité de réponses.

En 5^e année primaire, les élèves présentent des données via un support connu (ensembles, arbre, tableau, diagramme) et choisi en fonction de la situation. Ils prélèvent des informations dans les divers supports, dont le diagramme circulaire. Ils résolvent toujours des problèmes de logique déductive.

En 6^e année primaire, les élèves mobilisent tous les savoirs et les savoir-faire rencontrés lors des années d'études précédentes.

Savoir	Attendus
L'organisation d'objets, de données.	<p>Utiliser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Reconnaître une représentation de données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	<p>Formuler une question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.
Trier, classer des objets ou des données.	<p>Organiser des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. <p>Déterminer les critères appliqués dans l'organisation de données.</p> <p>Choisir, pour organiser des données, un critère et ses caractéristiques.</p>
Présenter des données.	<p>Représenter à l'aide du support déterminé, en fonction de la situation, un tri ou un classement par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trois ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Compétences	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Prélever des informations issues d'une représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'ensembles incluant des intersections ; - d'un arbre ; - d'un tableau ; - d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire).
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	<p>Résoudre des problèmes de logique déductive en complétant un tableau à double entrée limité à vingt-cinq cases.</p>

P6

6^e 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 6^e année primaire, les nouveautés sont peu représentatives. Cette année est par excellence la synthèse des contenus appris précédemment.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 5^e année primaire, les élèves réinvestissent tout le vocabulaire spatial. Ils tracent des itinéraires sur des plans.

En 6^e année primaire, tous les apprentissages et le vocabulaire spécifique liés au repérage, aux déplacements dans des espaces 3D et 2D effectués dans les années d'études antérieures sont réactivés et réinvestis, en vue de se déplacer dans des espaces connus et inconnus. L'exploitation de quadrillages codés tant pour y situer que pour y placer des objets est maîtrisée.

En secondaire, le quadrillage utilisé pour placer et situer des objets se formalise pour devenir un repère universel : le repère cartésien.

Savoir	Attendus
Les visions de l'espace.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.</p>
Savoir-faire	Attendus
Situer, placer un objet ou soi-même.	<p>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.</p> <p>Placer un ensemble d'objets/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (photo, plan).</p>

P6

Déplacer un objet ou soi-même.	Expliquer, oralement ou par écrit, un déplacement à l'aide du vocabulaire adéquat en identifiant des points de repère. Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites.
Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé. Placer des objets dans un quadrillage en utilisant le codage.
Compétence	Attendus
Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	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.

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 5^e année primaire, les familles des quadrilatères et des solides se complètent. Le compas s'ajoute à la latte et à l'équerre pour tracer des figures. Les propriétés des diagonales et des médianes sont établies. Le travail sur les développements des solides se termine.

En 6^e année primaire, les élèves identifient et construisent des polygones réguliers. Ils stabilisent toutes les notions étudiées dans les années d'études précédentes.

En secondaire, les élèves s'initient à l'utilisation du rapporteur pour construire et mesurer des angles. Progressivement, ils sont amenés à construire les figures simples respectant des contraintes sur les angles. Ils développent leur vision de l'espace en exploitant les différentes représentations planes d'un objet.

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les quadrilatères ; - les triangles ; - des polygones réguliers : pentagone, hexagone, octogone, décagone ; - un cercle. <p>Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite.</p> <p>Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.</p> <p>Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus), centre, rayon, diamètre.</p> <p>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.</p> <p>Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.</p> <p>Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.</p>

P6

Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier polyèdre et non-polyèdre, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide, prisme.</p> <p>Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.</p> <p>Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques, faces parallèles, faces perpendiculaires.</p>
Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	<p>Associer le symbole à sa signification :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 ; - $\perp$ signifie perpendiculaires.
Savoir-faire	Attendus
Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Utiliser les symboles spécifiques : A, a, [AB], // et $\perp$.
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	<p>Construire des prismes droits et des pyramides avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler...).</p> <p>Construire un cube ou un parallélépipède rectangle à partir d'un développement tracé.</p> <p>Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.</p>
Tracer des figures.	<p>Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires et parallèles sur papier vierge, avec et sans contraintes.</p> <p>Tracer un triangle, un quadrilatère à la latte et l'équerre, avec et sans contraintes, sur papier vierge.</p> <p>Tracer au compas un cercle, un triangle isocèle et un triangle équilatéral sur papier, avec et sans contraintes.</p> <p>Tracer un triangle équilatéral ou un hexagone régulier inscrit dans un cercle.</p>
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	<p>Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme, d'un trapèze.</p> <p>Tracer dans un quadrilatère :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales. <p>Reconnaître les quadrilatères pour lesquels les diagonales et/ou les médianes sont des axes de symétrie.</p>
Comparer des figures.	<p>Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de deux quadrilatères ; - de deux triangles.
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	<p>Reconnaître les figures possibles correspondant aux faces d'un assemblage de maximum cinq cubes.</p> <p>Tracer, à la latte et à l'équerre, un développement d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle sur papier vierge.</p> <p>Associer à un prisme droit, un développement correct parmi des développements donnés.</p>

P6

Compétence	Attendu
Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	Tracer une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.

1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 5^e année primaire, les élèves exécutent des mouvements pour obtenir des images de figures. Ils jonglent toujours avec les agrandissements et les réductions.

En 6^e année primaire, les élèves poursuivent les mêmes objectifs. Dans des quadrillages, ils tracent à présent un assemblage de figures selon un axe de symétrie.

En secondaire, les élèves passent progressivement d'une appropriation des objets de l'espace à une géométrie plus abstraite. Les propriétés qui ont été associées aux figures deviennent des outils utiles à la construction d'objets géométriques divers, au calcul de distances et à la justification.

Savoirs	Attendus
Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Identifier les mouvements appliqués à une figure (glisser, retourner, pivoter).
Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.
Savoir-faire	Attendus
Réaliser des mouvements sur des figures.	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. Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'un assemblage de figures.
Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	Tracer l'agrandissement (double) ou la réduction (moitié) d'une figure simple dans un même quadrillage.
Compétence	Attendu
Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	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.

P6

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 5^e année primaire, les élèves travaillent principalement sur des volumes.

En 6^e année primaire, ils réinvestissent le vocabulaire et les démarches de comparaison sur l'ensemble des grandeurs étudiées tout au long du cursus.

En secondaire, l'ensemble des acquis permet aux élèves d'exprimer de façon précise la solution d'un problème relatif aux grandeurs.

Savoir	Attendus
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, l'aire, le volume. 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, périmètre, aire et volume.
Savoir-faire	Attendus
Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Classer des objets donnés selon une de leurs grandeurs.
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) ou des durées (cardinal).
Compétence	Attendu
Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des grandeurs, verbaliser son action et expliquer son choix.

2.2. Agir sur des grandeurs

En 5^e année primaire, les élèves appréhendent les unités de volume tout en poursuivant l'approfondissement des savoirs et des savoir-faire déjà amorcés.

La 6^e année est consacrée au réinvestissement des unités de mesure au travers d'activités d'estimation, de conversions... Il s'agit également d'amorcer la construction d'une planification sur une journée. L'équivalence entre certaines unités apparaît avec le cas particulier de l'eau.

En secondaire, l'ensemble de ces acquis constitue un savoir de base sur lequel les élèves s'appuient pour estimer une grandeur et anticiper l'ordre de grandeur de la solution d'un problème.

P6

Savoirs	Attendus
L'usage des unités conventionnelles.	<p>Utiliser et symboliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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). <p>Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.</p>
Le mesurage de durées.	<p>Utiliser et symboliser des unités conventionnelles de durées.</p> <p>Utiliser les relations entre les unités conventionnelles de durées.</p>
Savoir-faire	Attendus
Mesurer des grandeurs.	<p>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.</p> <p>Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant une unité conventionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de longueur ; - de capacité ; - de masse ; - d'aire ; - de volume : m^3, dm^3, cm^3, mm^3. <p>Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.</p>
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Utiliser des instruments adéquats pour déterminer la durée d'une action.
Choisir une grandeur et justifier son choix.	<p>Choisir, parmi plusieurs estimations d'un volume d'une boîte (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.</p> <p>Choisir, parmi plusieurs estimations données de durées d'actions, d'événements, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.</p>
Construire le système des unités conventionnelles.	<p>Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées en les associant à des objets de l'environnement (un m^3 c'est le volume de...).</p> <p>Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.</p> <p>Donner du sens aux préfixes : déci, centi, milli, kilo, hecto, déca dans les unités conventionnelles travaillées.</p> <p>Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité, aire, volume) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).</p> <p>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 m^2, c'est 0,05 kg ou 50 g d'engrais par m^2.</p>

P6

Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer des unités de temps à des durées de situations variées.
Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.	Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps...) une durée pouvant dépasser une heure. Déterminer un instant d'arrivée ou de départ, à partir d'une durée donnée.
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.	Rassembler les instruments de mesure nécessaires et organiser judicieusement les prélèvements de mesures pour comparer les résultats. 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 grandeur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie avant d'effectuer le mesurage.
Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Estimer une durée. 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...).
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - des prix exprimés en euros et centimes ; - les expressions comme « 1 + 1 gratuit », « le deuxième à moitié prix », « prix à partir de... » et « 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. : le volume et la capacité.

2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

5^e année primaire, les élèves amorcent le calcul du volume du cube et du parallélépipède rectangle. Les trois concepts (périmètre, aire et volume) sont verbalisés.

En 6^e année primaire, l'étude des formules d'aire s'étend aux losanges, aux trapèzes et aux triangles. Les élèves calculent le volume du cube et celui du parallélépipède rectangle, au départ de leur formule respective, en situations contextualisées ou non.

En secondaire, les élèves complètent les formules de calcul de périmètre, d'aire et de volume en abordant respectivement le cercle, le disque, le prisme droit et le cylindre.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Utiliser le calcul du périmètre d'un polygone. Énoncer les formules du calcul de l'aire des quadrilatères et des triangles. Énoncer la formule du calcul du volume du parallélépipède rectangle et du cube.

P6

Savoir-faire	Attendus
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	<p>Calculer le périmètre de polygones donnés à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.</p> <p>Associer une expression du calcul d'un périmètre à un polygone donné.</p> <p>Déterminer l'aire d'un triangle, d'un losange et d'un trapèze en lien avec l'aire d'un rectangle.</p> <p>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.</p> <p>Calculer le volume d'un parallélépipède rectangle ou d'un cube donné, à partir des dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.</p> <p>Choisir les unités de mesure de périmètre, d'aire et de volume adaptées à la situation.</p>
Compétences	Attendus
Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes en situations significatives.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre, d'aire et de volume en situations contextualisées et expliquer sa démarche.
Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, d'aires et de volumes.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle, en respectant le même périmètre et comparer leur aire.

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 5^e année primaire, il s'agit d'ouvrir le champ des fractions à celles qui sont supérieures à l'unité. Les élèves apprennent à calculer des pourcentages.

En 6^e année primaire, les élèves transforment une grandeur fractionnée en une autre équivalente. Ils sont progressivement amenés à justifier l'ordre entre grandeurs fractionnées de même numérateur par le rôle des dénominateurs. Ils calculent divers pourcentages. Ils résolvent des problèmes dans des situations contextualisées.

En secondaire, l'apprentissage de la fraction nombre s'appuie sur la maîtrise de la fraction partage développée dans ce bloc. Les pourcentages sont principalement réinvestis dans le champ « De l'organisation des données à la statistique ».

P6

Savoir	Attendus
La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	<p>Utiliser de manière adéquate des expressions de grandeurs fractionnées. Ex. : $\frac{3}{5}$ de pizza...</p> <p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.</p> <p>Énoncer qu'une fraction de dénominateur 100 exprime un pourcentage et inversement.</p> <p>Écrire la mesure d'une grandeur fractionnée sous forme d'un pourcentage et d'un nombre décimal.</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	<p>Identifier des représentations de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité.</p> <p>Additionner des grandeurs fractionnées et simplifier le résultat obtenu.</p> <p>Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.</p> <p>Identifier les pourcentages donnés parmi plusieurs représentations de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité.</p> <p>Calculer le pourcentage d'une quantité.</p>
Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	<p>Transformer en référence à des représentations une grandeur fractionnée en une grandeur fractionnée équivalente.</p> <p>Justifier l'ordre entre grandeurs fractionnées de même numérateur par le rôle des dénominateurs.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées ou des pourcentages, dans des situations contextualisées



P6

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 5^e année primaire, les élèves expriment et explicitent le rapport entre deux grandeurs proportionnelles. Ils appréhendent la notion d'échelle au travers de situations contextualisées.

En 6^e année primaire, les élèves poursuivent le travail sur la proportionnalité en exploitant diverses situations contextualisées. Ils poursuivent le travail sur l'échelle.

En secondaire, la relation de proportionnalité abordée entre deux grandeurs est généralisée. Les élèves sont amenés à lire et interpréter des informations sur la base du graphique d'une fonction.

Savoir	Attendus
La relation de la proportionnalité directe.	<p>Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction rapport.</p> <p>Reconnaître des grandeurs directement proportionnelles parmi un ensemble :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de représentations en graphe fléché ; - de tableaux de nombres ; - de situations libellées en français. <p>Énoncer un lien entre deux grandeurs proportionnelles.</p>
Savoir-faire	Attendus
Utiliser la proportionnalité directe pour exploiter la notion d'échelles.	<p>Représenter, dessiner à l'échelle $\frac{1}{50}$ et $\frac{1}{100}$ des objets issus du quotidien.</p> <p>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. : $\frac{1}{100\,000}$, $\frac{1}{250\,000}$...) et inversement.</p> <p>Calculer une distance réelle sur la base d'une carte et de son échelle (la distance sur la carte et l'échelle étant données).</p>
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de... pour...).</p> <p>Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.</p> <p>Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.</p> <p>Compléter un graphe fléché, un tableau de proportionnalité en lien avec une situation de proportionnalité directe.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Écrire le résultat et sa démarche de résolution d'une situation de proportionnalité.

P6

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 5^e année primaire, on aborde les nombres jusqu'aux millions, dont ceux comprenant une partie non entière jusqu'au millième.

En 6^e année primaire, l'apprentissage des nombres se poursuit jusqu'aux milliards. Les élèves exercent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire travaillés précédemment.

En secondaire, l'ensemble des nombres est étendu aux entiers et la fraction nombre est abordée dans la continuité de la fraction partage. La pensée algébrique, initiée dans les formules de périmètre, d'aire et de volume et par le travail sur les suites numériques, est développée pour aboutir au calcul algébrique.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Utiliser des nombres pour communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ... <p>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).</p> <p>Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'aux milliards.</p> <p>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.</p>
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	<p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à la comparaison de nombres (cardinalité).</p> <p>Associer les symboles d'ordre ($<$, $>$, $=$) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».</p> <p>Utiliser de manière adéquate les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.
Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	<p>Dire, lire des nombres jusqu'aux milliards et les écrire en chiffres.</p> <p>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.</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'aux milliards et dans un nombre décimal.</p>
Décomposer et recomposer les nombres.	<p>Décomposer et recomposer des nombres de trois à six chiffres en lien avec la numération décimale.</p> <p>Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.</p>

P6

Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Comparer deux nombres en utilisant le symbole adéquat ($<$, $>$, $=$). Encadrer un nombre écrit sous sa forme décimale au centième, au millième près.</p> <p>Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés des nombres écrits sous leur forme décimale limitée au millième.</p>
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	<p>Exprimer les régularités observées dans les tables de multiplications pour les nombres jusqu'à 100.</p> <p>Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée.</p> <p>Compléter une suite de nombres donnée par des éléments qui en ont été extraits.</p>

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 5^e année primaire, les élèves font des liens entre les décompositions de 1 et de 100. Ils sont attentifs aux fausses égalités. Ils développent les techniques de calcul mental et ils s'entraînent au calcul écrit. Ils estiment un résultat et utilisent la calculatrice à bon escient.

En 6^e année primaire, les élèves affinent les apprentissages précédents. L'utilisation de l'égalité en termes de résultat et d'équivalence est acquise. Ils sont capables d'utiliser des propriétés et des procédures de calcul mental spécifiques pour résoudre des opérations plus facilement. Les nombres décimaux interviennent dans toutes les opérations, y compris dans la compréhension et l'utilisation de l'algorithme de la division écrite. Les élèves résolvent des problèmes faisant intervenir plusieurs opérations successives. En secondaire, les propriétés des opérations, exercées dans le cadre des techniques de calcul mental, sont formalisées. Les propriétés de l'égalité découvertes implicitement au fondamental mènent aux principes d'équivalence justifiant les étapes de la résolution d'équations. Au même titre que la multiplication, définie comme addition répétée, les puissances à exposant naturel sont définies comme multiplication répétée.

P6

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Associer une opération à ses composantes et son résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence ; - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste. <p>Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».</p> <p>Reconnaître les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.</p>
Les automatismes de base en calcul.	<p>Connaître de mémoire les décompositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de 100 en deux termes ou en deux facteurs ; - de 1 en dixièmes, en centièmes, en deux termes ou en deux facteurs. <p>Connaître de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire le sens des opérations.	Identifier une opération ou une suite d'opérations à partir d'une situation.
Appréhender et utiliser l'égalité.	<p>Utiliser l'égalité en termes de résultat (addition, soustraction, multiplication et division).</p> <p>Utiliser l'égalité en termes d'équivalence. Ex. :</p> $190 = 62 + 128$ $152 + 17 = 190 - 21$ $12 \times 3 = 72 : 2$ <p>Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. Ex. :</p> $(12 + 4) - (3 + 2) + 2$ $= 16 - 5 + 2$ $= (16 - 5) + 2$ $= 11 + 2$ $= 13$ <p>Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. Ex. :</p> $12 \times 40 = 480 + 35 = 515 \text{ devient}$ $12 \times 40 = 480$ $480 + 35 = 515$ <p>ou $(12 \times 40) + 35 = 515$</p>
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	<p>Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.</p> <p>Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.</p>

P6

Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	<p>Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation. <p>Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. Ex. : Si $8 \times 0,125 = 1$ alors $8 \times 12,5 = \dots$ et $0,8 \times 0,125 = \dots$</p> <p>Effectuer des multiplications spécifiques par 0,1 ; par 0,5 ; par 0,25 ; par 250.</p> <p>Effectuer des divisions spécifiques par 0,1 ; par 0,5 et par 0,25.</p>
Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	<p>Effectuer des additions de maximum trois termes (limités au millième).</p> <p>Effectuer des soustractions limitées au millième (technique de compensation et/ou emprunt).</p> <p>Effectuer des multiplications dont le produit est un nombre limité à deux chiffres après la virgule.</p> <p>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.</p>
Utiliser une calculatrice.	Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.
Estimer et vérifier.	<p>Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication, division), avant de calculer précisément.</p> <p>Vérifier la plausibilité d'un résultat.</p> <p>Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.</p> <p>Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	<p>Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Rédiger un énoncé en partant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la communication du résultat ; <p>Ex. : mes parents ont commandé pour 480 € de fournitures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - de maximum trois calculs consécutifs et des résultats. <p>Ex. :</p> <p>$15 \text{ l} : 1,5 \text{ l} = 10$ $10 \times 0,25 \text{ €} = 2,5 \text{ €}$ $10 \text{ €} - 2,5 \text{ €} = 7,5 \text{ €}$</p>



P6

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 5^e année primaire, les élèves présentent des données via un support connu (ensembles, arbre, tableau, diagramme) et choisi en fonction de la situation. Ils prélèvent des informations dans les divers supports, dont le diagramme circulaire.

En 6^e année primaire, les élèves mobilisent tous les savoirs et les savoir-faire rencontrés lors des années d'études précédentes.

En secondaire, on introduit de nouvelles notions statistiques qui caractérisent la manière dont les données sont distribuées. Au fil des années, les élèves sont amenés à lire, à interpréter et présenter ces données avec divers supports.

Savoir	Attendus
L'organisation d'objets, de données.	<p>Utiliser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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... <p>Reconnaître une représentation de données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tableau ; - ensembles ; - arbre (multichotomique) ; - diagramme à bandes.
Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations.	<p>Formuler une question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.
Trier, classer des objets ou des données.	<p>Organiser des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. <p>Déterminer les critères appliqués dans l'organisation de données.</p> <p>Choisir, pour organiser des données, un critère et ses caractéristiques.</p>
Présenter des données.	<p>Représenter à l'aide du support déterminé, en fonction de la situation, un tri ou un classement par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trois ensembles incluant une intersection ; - un arbre multichotomique ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
Compétences	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Prélever des informations issues d'une représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'ensembles incluant des intersections ; - d'un arbre ; - d'un tableau ; - d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire).
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	<p>Résoudre des problèmes de logique déductive en complétant un tableau à double entrée limité à vingt-cinq cases.</p>

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 1^{re} année secondaire, le quadrillage évolue pour devenir le repère orthonormé. Un nouvel outil est utilisé : le rapporteur. Les notions de médiatrice et de bissectrice sont enseignées. La relation de proportionnalité directe se représente par un graphique. Les nombres entiers, les nombres rationnels et les puissances sont appréhendés. La lettre fait son apparition dans la généralisation des séries de nombres, dans l'expression de périmètres et d'aires, dans les équations. Le vocabulaire propre à la statistique apparaît. Le diagramme en bâtonnets permet de représenter les variables discrètes.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 6^e année primaire, les élèves situent, placent et déplacent des objets dans des quadrillages codés. En 1^{re} année secondaire, pour structurer le plan, les élèves construisent un repère universel constitué de deux axes perpendiculaires, gradués et orientés : le repère cartésien. Les élèves situent et placent des points dans ce repère à partir de leurs coordonnées. En compétence, une première approche de la relation entre les coordonnées (abscisses et ordonnées) est exploitée. Cette relation sera développée dans le champ des grandeurs. Par la suite, le repère cartésien constitue un support incontournable pour représenter une relation entre deux variables et situer une droite dans le plan en lui associant une équation.

Savoir	Attendus
Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	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	Attendus
Situer, placer un point dans un repère orthonormé.	Déterminer les coordonnées d'un point placé dans un repère orthonormé. Placer, dans un repère orthonormé, un point dont les coordonnées sont données.
Compétence	Attendu
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.

S1

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 6^e année primaire, les élèves identifient les composantes et les caractéristiques des figures simples. Ils tracent des hauteurs, des diagonales, des médianes et des axes de symétrie. Ils utilisent la latte, l'équerre et le compas.

En 1^{re} année secondaire, les élèves manipulent le rapporteur, ils mesurent l'amplitude d'un angle, consolident et poursuivent le travail de construction de figures simples. Ils construisent la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle, les axes et le centre de symétrie d'une figure simple. Ils mettent en œuvre et écrivent des protocoles de construction de figures complexes.

En 2^e année secondaire, la géométrie dans l'espace est abordée.

Savoirs	Attendus
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	<p>Identifier des figures simples (triangle, quadrilatère) sur base de caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les côtés (nombre, longueur, parallélisme, perpendicularité) ; - les angles (amplitude). <p>Identifier des polygones réguliers sur base des caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les côtés (nombre, longueur) ; - les angles (amplitude). <p>Associer aux angles particuliers (droit, aigu, obtus, plat, plein) leurs amplitudes.</p> <p>Identifier la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle.</p> <p>Identifier les droites remarquables d'un triangle.</p> <p>Définir la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle.</p> <p>Définir les droites remarquables d'un triangle.</p> <p>Identifier les quadrilatères admettant un ou des axes de symétrie.</p> <p>Identifier les quadrilatères admettant un centre de symétrie.</p> <p>Énoncer les propriétés des droites remarquables dans le triangle.</p>
Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	Associer un symbole à l'objet qu'il désigne : point, segment, demi-droite, droite, angle, droites parallèles, droites perpendiculaires.
Savoir-faire	Attendus
Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	<p>Lire, interpréter et utiliser les notations, les symboles et le codage géométriques.</p> <p>Représenter une situation géométrique décrite à l'aide des notations, des symboles et du codage géométriques.</p>

S1

Construire des figures.	<p>Mesurer l'amplitude d'un angle à l'aide du rapporteur.</p> <p>Construire un angle dont l'amplitude est donnée.</p> <p>Construire un triangle connaissant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Construire un triangle isocèle ou équilatéral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la latte et au compas ; - à la latte et au rapporteur. <p>Construire un losange connaissant la longueur du côté et l'amplitude d'un angle.</p> <p>Construire un parallélogramme connaissant la longueur de deux côtés et l'amplitude de l'angle compris entre eux.</p>
Construire des droites remarquables, des axes et centre de symétrie.	<p>Construire la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle.</p> <p>Construire les droites remarquables d'un triangle ou d'un quadrilatère.</p> <p>Construire les axes et centre de symétrie d'une figure simple.</p>
Compétence	Attendus
Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	<p>Construire une figure complexe (figure composée de figures simples), les étapes de construction étant données.</p> <p>Rédiger des étapes de construction d'une figure complexe (figure composée de figures simples) donnée.</p>

1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 6^e année primaire, les élèves maîtrisent les trois types de mouvement (glisser, retourner et pivoter). Ils découvrent les propriétés des diagonales et des médianes des quadrilatères.

En 1^{re} année secondaire, l'étude des quatre isométries se stabilise, les élèves construisent l'image d'une figure par une isométrie et découvrent les invariants. Les propriétés des figures prennent de plus en plus d'importance. Les élèves mobilisent ces propriétés pour déterminer l'amplitude d'un angle, construire des figures simples et résoudre des problèmes.

En 2^e année secondaire, les agrandissements et les réductions s'ajoutent aux isométries. Le concept de distance est défini.

Savoirs	Attendus
Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	<p>Associer les actions en lien avec les mouvements (glisser, pivoter, retourner) aux isométries.</p> <p>Identifier une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation, une rotation.</p> <p>Identifier les éléments caractéristiques d'une symétrie orthogonale, d'une symétrie centrale, d'une translation, d'une rotation.</p> <p>Identifier les invariants des isométries.</p>

S1

Les angles et leurs propriétés.	<p>Identifier des angles complémentaires, supplémentaires, opposés par le sommet.</p> <p>Énoncer la propriété de la somme des amplitudes des angles intérieurs d'un triangle et d'un quadrilatère.</p> <p>Énoncer les propriétés relatives aux angles, aux axes et centre de symétrie, aux droites remarquables, dans des figures simples.</p>
Savoir-faire	Attendus
Réaliser des mouvements sur des figures.	<p>Construire l'image d'un triangle et d'un quadrilatère par une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation et par une rotation de $+90^\circ$ et -90°.</p> <p>Construire les éléments caractéristiques d'une isométrie lorsque la figure et son image sont données.</p>
Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.	<p>Déterminer l'amplitude d'un angle en utilisant les propriétés des angles complémentaires, supplémentaires et opposés par le sommet.</p> <p>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.</p>
Utiliser des propriétés pour construire.	<p>Terminer la construction d'une figure simple respectant des contraintes sur les droites remarquables.</p> <p>Terminer la construction d'une figure simple respectant des contraintes sur les axes et le centre de symétrie.</p> <p>Construire le cercle inscrit et le cercle circonscrit à un triangle.</p>
Utiliser des propriétés pour justifier.	Justifier l'amplitude d'un angle en utilisant des propriétés.
Compétence	Attendus
Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.	<p>Construire une figure simple dont le centre de symétrie, le(les) axe(s) de symétrie sont donnés.</p> <p>Construire un quadrilatère (carré, rectangle, losange, parallélogramme) dont une diagonale ou une médiane est donnée.</p> <p>Construire un triangle dont deux médiatrices et un sommet sont donnés.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Construire un triangle équilatéral dont une médiatrice (ou une bissectrice) et un sommet ou la longueur d'un côté sont donnés.</p> <p>Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux angles et justifier.</p> <p>Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux isométries et justifier.</p> <p>Justifier que deux figures sont isométriques en identifiant l'isométrie en jeu.</p> <p>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.</p>

S1

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 6^e année primaire, l'étude des formules d'aire des triangles et des quadrilatères se termine. Les élèves sont amenés à calculer le volume du cube et du parallélépipède rectangle et à en établir la formule.

En 1^{re} année secondaire, les élèves manipulent des formules dans le calcul de périmètre et d'aire de figures géométriques. Un lien est effectué avec les expressions algébriques. Le calcul du périmètre du cercle et de l'aire du disque introduit le nombre irrationnel π . Les élèves mobilisent l'ensemble des formules étudiées précédemment pour résoudre un problème nécessitant le calcul de périmètre et/ou d'aire de figures simples ou complexes.

En 2^e année secondaire, l'étude des grandeurs est étendue au calcul du volume de solides.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	<p>Exprimer le périmètre d'un triangle équilatéral, d'un rectangle, d'un carré, d'un cercle en fonction de ses dimensions.</p> <p>Justifier les liens entre les formules d'aire du rectangle, du parallélogramme, du trapèze, du triangle et du losange.</p> <p>Énoncer la formule du calcul de l'aire du disque.</p> <p>Exprimer l'aire d'une figure simple (rectangle, parallélogramme, trapèze, triangle, losange, carré) après avoir repéré les dimensions utiles.</p>
Savoir-faire	Attendus
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	<p>Calculer la longueur d'un côté d'un polygone régulier (triangle équilatéral, carré, pentagone, hexagone, octogone, décagone) dont le périmètre est donné.</p> <p>Calculer le périmètre d'un cercle.</p> <p>Calculer l'aire d'une figure simple (triangle, quadrilatère, disque).</p> <p>Décomposer une surface complexe en plusieurs surfaces connues (triangles, quadrilatères, disques) pour en calculer l'aire, avec des formules préalablement construites.</p>
Compétences	Attendus
Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs d'aire et de périmètre de figures simples ou complexes, en situations contextualisées.
Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, d'aires et de volumes.	<p>Représenter une figure simple dont l'aire est identique à celle d'une autre figure simple donnée.</p> <p>Ex. : Représenter un rectangle dont l'aire est identique à celle d'un triangle donné.</p>

S1

2.2. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 6^e année primaire, les élèves transforment une grandeur fractionnée en une autre équivalente. Ils calculent des pourcentages.

En 1^{re} année secondaire, les élèves manipulent des pourcentages dans des situations contextualisées faisant intervenir des grandeurs. Ce calcul leur permet de critiquer des situations issues de la vie quotidienne.

Par la suite, les élèves utilisent les pourcentages pour exprimer une proportion telle que la fréquence, le coefficient de proportionnalité, le coefficient d'agrandissement ou de réduction.

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Additionner deux fractions d'une même grandeur. Calculer un pourcentage, en situations contextualisées.
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes comportant au moins deux pourcentages.	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 %...



2.3. Mettre en relation des grandeurs

En 6^e année primaire, les élèves exploitent des situations de proportionnalité et finalisent le travail sur l'échelle.

En 1^{re} année secondaire, les activités de proportionnalité se poursuivent. Les élèves caractérisent en langage courant, la dépendance entre deux grandeurs proportionnelles. Ils construisent et exploitent des tableaux de nombres et des graphiques de proportionnalité.

En 2^e année secondaire, l'expression analytique complète le registre de représentations d'une relation.

Savoir	Attendus
La relation de proportionnalité directe.	Exprimer que deux grandeurs directement proportionnelles sont « deux grandeurs multiples l'une de l'autre ». Reconnaître des grandeurs directement proportionnelles, parmi un ensemble de situations libellées en français, de tableaux de nombres ou de représentations graphiques. 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.

S1

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	<p>Associer des représentations différentes (tableau, graphique) d'une même situation de proportionnalité.</p> <p>Construire un tableau de nombres à partir d'un graphique représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.</p> <p>Construire un graphique à partir d'un tableau de nombres représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.</p> <p>Établir les liens multiplicatifs entre deux grandeurs directement proportionnelles dans un tableau.</p> <p>Compléter un tableau de proportionnalité directe entre deux grandeurs.</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des situations de proportionnalité directe.	<p>Construire un tableau de nombres ou un graphique, à partir d'une situation de proportionnalité directe contextualisée.</p> <p>Résoudre un problème de proportionnalité directe.</p>

S1

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 6^e année primaire, l'apprentissage des nombres s'étend du millième au milliard. Les élèves exercent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire travaillés précédemment.

En 1^{re} année secondaire, les élèves rencontrent les nombres négatifs ainsi que les nombres rationnels. La fraction nombre apparaît, elle est abordée en s'appuyant sur les connaissances de la fraction partage vue précédemment. Les élèves placent les nombres sur la droite des réels, les comparent et articulent leurs différentes écritures (fractionnaire, décimale). Les activités de généralisation sont basées dans ce champ sur des suites numériques ou illustrées. Les élèves identifient des régularités, les décrivent en mots et progressivement, les expriment de manière formelle (à l'aide d'une expression algébrique). La lettre est introduite pour symboliser une quantité quelconque. Par ailleurs, l'utilisation de la lettre a été initiée au fondamental à l'occasion de la manipulation des formules de périmètre, d'aire et de volume. Elle se poursuit dans ce champ.

En 2^e année secondaire, les élèves s'appuient sur l'expression algébrique formalisée pour répondre à diverses questions, permettant d'introduire les notions d'équations et de valeur numérique.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	<p>Placer sur la droite graduée des nombres entiers positifs (naturels) et leurs opposés.</p> <p>Placer sur la droite graduée des nombres décimaux positifs et leurs opposés.</p> <p>Identifier un nombre naturel, un nombre entier, un nombre rationnel positif ou négatif (écrit sous la forme fractionnaire, décimale).</p> <p>Associer la fraction nombre à un quotient ($69 : 4 = 69/4$).</p> <p>Associer différentes écritures d'un même nombre : décimale, fractionnaire, pourcentage.</p> <p>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.</p> <p>Associer l'expression « opposé d'un nombre » à son écriture mathématique et à sa représentation sur une droite graduée.</p> <p>Associer l'expression « inverse d'un nombre » à son écriture mathématique. Ex. : l'inverse de 2 est $\frac{1}{2}$.</p>
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	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.
L'approximation d'un nombre.	<p>Expliquer les notions de valeur exacte, de valeurs approchées (par excès et par défaut) et d'arrondi.</p> <p>Interpréter l'écriture décimale fournie par un outil numérique.</p>

S1

La lettre et ses différents statuts.	<p>Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres aux expressions algébriques (coefficient, inconnue d'une équation, terme indépendant, « terme en x », termes semblables...).</p> <p>Expliciter et utiliser les conventions usuelles d'écriture algébrique ($3x = 3 \cdot x = x \cdot 3$, $a = a^1$, $a = 1a = 1 \cdot a$, $a = \frac{a}{1}$...).</p>
Savoir-faire	Attendus
Dire, lire, écrire et représenter les nombres sous différentes formes.	Transformer l'écriture d'un nombre en une écriture équivalente (écriture fractionnaire et écriture décimale).
Comparer, ordonner, situer des nombres.	<p>Comparer deux nombres (entiers, rationnels) en utilisant le symbole adéquat (<, >, =).</p> <p>Encadrer un nombre entier, un nombre rationnel à l'unité, au dixième ou au centième près.</p> <p>Ordonner des nombres entiers, des nombres rationnels sous forme décimale et/ou fractionnaire, par ordre croissant ou décroissant.</p> <p>Placer un nombre (naturel, entier, rationnel positif ou négatif) sur une droite graduée.</p> <p>Déterminer la valeur approchée d'un nombre rationnel par défaut ou par excès, le degré de précision étant donné.</p>
Généraliser des régularités au moyen d'expressions algébriques.	<p>À partir d'une suite numérique ou illustrée (motifs constitués d'éléments) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 ». <p>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...).</p> <p>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 $3a+1$.</p>

S1

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 6^e année primaire, l'utilisation de l'égalité en termes de résultat et d'équivalence est acquise. Les élèves sont capables d'utiliser des propriétés et des procédures de calcul mental spécifiques pour résoudre des opérations plus facilement. Ils résolvent des problèmes faisant intervenir plusieurs opérations successives. En 1^{re} année secondaire, les élèves identifient et mettent en mots les propriétés des opérations initiées au fondamental. Elles sont mobilisées pour calculer et justifier. Ils opèrent sur les nombres entiers. Ils simplifient ou rendent irréductible des fractions. Ils calculent des puissances à exposant naturel. Ils résolvent des équations simples et transforment des expressions algébriques.

Pour donner sens aux objets mathématiques manipulés, ils utilisent des modèles visuels : la droite numérique, l'aire d'un carré et d'un rectangle, le volume d'un cube, les suites numériques et figurées. Les élèves consolident leurs habiletés en arithmétique, lors de la résolution de problèmes numériques et investissent leurs connaissances en algèbre pour traduire l'énoncé d'un problème.

En 2^e année secondaire, les élèves opèrent sur les fractions, manipulent des puissances dont la base est entière, utilisent la distributivité et poursuivent la résolution des équations du premier degré.

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Dans un contexte numérique, associer une opération à ses composantes et son résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence, - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste, - puissance, base et exposant. <p>Associer à l'addition et à la soustraction de deux nombres entiers ou décimaux (positifs ou négatifs) un déplacement ou écart sur la droite numérique.</p> <p>Énoncer les règles permettant de multiplier, de diviser deux nombres entiers.</p> <p>Définir une puissance à exposant naturel, la base étant positive.</p> <p>Dans un contexte algébrique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître 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. <p>Énoncer en langage courant et illustrer numériquement les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).</p> <p>Justifier des techniques de calcul mental (multiplication par 5, par 9, par 11...), à l'aide de la décomposition et de la distributivité.</p> <p>Justifier les étapes d'un calcul numérique au moyen des propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).</p>
Les automatismes de base en calcul	Énoncer les carrés des quinze premiers nombres naturels.
Les expressions algébriques et les équations.	<p>Expliciter les principes d'équivalence d'une égalité.</p> <p>Justifier les étapes d'une résolution d'équation ($ax=b$, $ax+b=c$) à l'aide des principes d'équivalence.</p>

S1

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des expressions algébriques.	<p>Transformer une expression algébrique à l'aide des outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réduction de termes semblables ; - produit de facteurs (monômes de degré 1). <p>Calculer la valeur numérique d'une expression algébrique.</p>
Résoudre une équation.	<p>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.</p> <p>Vérifier la solution d'une équation du premier degré à une inconnue ($ax=b$, $ax+b=c$).</p> <p>Écrire une équation du premier degré dont la solution est donnée.</p>
Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.	<p>Écrire une fraction équivalente à une autre.</p> <p>Simplifier une fraction.</p> <p>Rendre une fraction irréductible.</p> <p>Calculer une somme, une différence, un produit et un quotient de nombres entiers.</p> <p>Calculer (nombres entiers et décimaux) en utilisant les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant) et la distributivité.</p> <p>Calculer (nombres entiers et décimaux) en utilisant les priorités des opérations.</p> <p>Calculer une puissance dont la base et l'exposant sont des nombres naturels.</p>
Utiliser une calculatrice.	Utiliser la calculatrice pour effectuer un calcul comportant plusieurs opérations.
Estimer et vérifier.	<p>Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.</p> <p>Vérifier la plausibilité d'un résultat (cohérence avec l'estimation ou cohérence avec la situation).</p> <p>Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (nombres entiers et nombres décimaux).</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques.	<p>Traduire une situation contextualisée par un schéma ou par une expression algébrique ou par une équation.</p> <p>Choisir, parmi un ensemble de situations contextualisées, celle qui correspond à l'équation donnée.</p> <p>Résoudre un problème à l'aide des opérations et de leurs propriétés.</p> <p>Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.</p>

S1

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 6^e année primaire, les élèves lisent et prélèvent des informations issues de diverses représentations en tableaux, ensembles, arbres et diagrammes. Ils résolvent des problèmes de logique déductive.

En 1^{re} année secondaire, le vocabulaire statistique est initié. On distingue les types de variables ainsi que les diagrammes qui leur sont associés. La moyenne arithmétique est le premier paramètre de position rencontré. Toutes ces notions sont utilisées dans des situations contextualisées où les élèves sont amenés à lire, présenter et interpréter les informations.

En 2^e année secondaire, les paramètres de position sont complétés par le mode et la médiane. Les élèves construisent de nouveaux supports : le diagramme circulaire et le tableau de distribution.

Savoirs	Attendus
Des notions de statistique.	<p>Identifier la population, la variable, les modalités, les effectifs, les fréquences, l'étendue.</p> <p>Caractériser la variable étudiée (qualitative ou quantitative).</p> <p>Identifier le diagramme donné : diagramme en bâtonnets (variables quantitatives discrètes) ou diagramme à bandes (variables qualitatives) ou diagramme circulaire.</p>
Les paramètres de position.	Décrire le concept de moyenne arithmétique (variable discrète).
Savoir-faire	Attendus
Traiter des données.	<p>À partir d'une situation libellée en français, d'un tableau de distribution ou d'un diagramme statistique (en bâtonnets, à bandes, circulaire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire la population et la variable statistique étudiées ; • caractériser la variable statistique étudiée (qualitative, quantitative) ; • déterminer : <ul style="list-style-type: none"> - l'effectif total d'une population ; - l'effectif associé à une modalité ; - la fréquence associée à une modalité.
Calculer des paramètres de position.	Calculer la moyenne arithmétique d'une variable quantitative discrète.
Présenter des données.	<p>Relier entre elles différentes présentations d'une même situation (liste de données, tableau de distribution, diagrammes).</p> <p>Présenter une liste de données à l'aide d'un diagramme en bâtonnets et à bandes.</p>
Compétence	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte.</p> <p>Lire des informations présentées à partir de supports différents pour répondre à des questions.</p> <p>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.</p>

Introduction

Cette année scolaire s'inscrit dans la continuité des années 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 2^e année secondaire, les vues coordonnées et la perspective cavalière complètent les notions sur les solides. Les concepts de distance et de lieux géométriques sont développés. Les justifications se multiplient. La relation de proportionnalité s'exprime sous forme d'une expression analytique. Les opérations s'étendent aux fractions. Les expressions algébriques et les équations sont de plus en plus travaillées. Le mode et la médiane s'ajoutent à la moyenne. Des diagrammes circulaires sont construits.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE**1.1. Appréhender et représenter des objets de l'espace**

En 1^{re} année secondaire, la pratique des figures usuelles, de leurs composantes et de leurs caractéristiques, consolide les bases de la géométrie plane.

En 2^e année secondaire, les élèves développent leur vision de l'espace, ils établissent des relations entre les différentes représentations de solides (vue en perspective, vues coordonnées). Ils visualisent la section plane d'un cube et d'un parallélépipède rectangle.

Par la suite, la représentation des figures et des solides est mise au service de la modélisation.

Savoir	Attendus
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	<p>Identifier des solides : cylindre, cube, parallélépipède rectangle, pyramide, prisme droit et cône.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Repérer les éléments en vraie grandeur dans une représentation plane d'un objet de l'espace.</p>

S2

Savoir-faire	Attendus
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	<p>Relier les différentes représentations planes (vues coordonnées, perspective cavalière) d'un solide (cube, parallélépipède rectangle, pyramide à base carrée, rectangulaire, triangulaire).</p> <p>Relier les différentes représentations planes (vues coordonnées, perspective cavalière) d'un assemblage de solides.</p> <p>Représenter un cube, un parallélépipède rectangle, une pyramide à base carrée, rectangulaire, triangulaire) en perspective cavalière.</p> <p>Représenter une des vues coordonnées d'un prisme droit, à partir de sa représentation en perspective cavalière.</p>
Compétence	Attendus
Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Représenter une des vues coordonnées d'un assemblage de prismes droits, à partir de sa représentation en perspective cavalière.</p>

1.2. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier

En 1^{re} année secondaire, les figures géométriques ne sont plus en soi l'objet d'étude. Les élèves se détachent de leur représentation et s'appuient sur des propriétés qu'ils mobilisent pour développer un raisonnement et résoudre un problème.

En 2^e année secondaire, les élèves construisent l'image d'une figure par un agrandissement ou une réduction. Ils poursuivent l'étude des propriétés des angles. Plusieurs objets géométriques tels que médiatrice, droites parallèles, cercle et bissectrice sont redéfinis comme lieu géométrique de points, s'appuyant sur la définition de la distance. Les élèves mobilisent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire mis en place pour résoudre un problème et justifier.

Par la suite, les propriétés des objets géométriques sont réinvesties dans la justification.

Savoirs	Attendus
Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	<p>Reconnaître parmi un ensemble de figures données, celles qui sont isométriques, qui ont été agrandies ou réduites et, celles qui ont été déformées.</p> <p>Identifier les variants et invariants entre deux figures.</p> <p>Énoncer l'effet d'un agrandissement (réduction) sur le périmètre et l'aire d'une figure.</p>

S2

Les distances et les lieux géométriques.	<p>Lire, interpréter et utiliser l'écriture symbolique de la distance.</p> <p>Définir la distance entre deux points, entre deux droites parallèles, entre un point et une droite.</p> <p>Définir les parallèles à une droite, la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle et le cercle comme lieu géométrique.</p>
Les angles et leurs propriétés.	<p>Identifier des angles correspondants, des angles alternes-internes, des angles alternes-externes.</p> <p>Énoncer les propriétés qui lient les angles déterminés par deux droites parallèles et une sécante.</p>
Savoir-faire	Attendus
Réaliser des agrandissements (réductions) de figures.	<p>Construire l'image d'une figure par un agrandissement ou une réduction, le coefficient étant donné.</p> <p>Déterminer le coefficient d'agrandissement ou de réduction liant deux figures.</p> <p>Calculer le périmètre de l'image d'une figure à partir du périmètre de la figure de départ, le coefficient étant donné.</p> <p>Calculer l'aire de l'image d'une figure à partir de l'aire de la figure de départ, le coefficient étant donné.</p>
Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.	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.
Utiliser des propriétés pour construire.	<p>Représenter la distance entre deux droites parallèles ou entre un point et une droite.</p> <p>Construire un lieu géométrique de points répondant à une contrainte sur la distance.</p>
Utiliser des propriétés pour justifier.	Justifier l'amplitude d'un angle en utilisant une propriété.
Compétence	Attendus
Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.	<p>Résoudre un problème nécessitant la recherche de lieux géométriques.</p> <p>Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux angles et justifier.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>



S2

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. OPÉRER SUR DES GRANDEURS – PÉRIMÈTRES, AIRES ET VOLUMES

En 1^{re} année secondaire, les élèves exercent les formules de périmètre et d'aire de figures simples et complexes, dans diverses situations mathématiques ou contextualisées.

En 2^e année secondaire, les élèves construisent et manipulent les formules de calcul de volume de solides. Ils mobilisent l'ensemble de ces formules pour résoudre un problème faisant intervenir des solides simples ou complexes. En parallèle, dans le champ « Des objets de l'espace à la géométrie », les élèves représentent les solides étudiés.

Par la suite, la connaissance de ces formules est réinvestie dans d'autres notions ou dans certaines formations techniques.

Savoir	Attendus
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	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.
Savoir-faire	Attendus
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	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.
Compétence	Attendu
Construire des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de volume de solides simples (cubes, parallélépipèdes rectangles, prismes droits et cylindres) ou complexes, en situations contextualisées.

2.2. Mettre en relation des grandeurs

En 1^{re} année secondaire, les élèves visualisent la dépendance entre deux grandeurs directement proportionnelles à partir du graphique et du tableau de nombres.

En 2^e année secondaire, le coefficient de proportionnalité permet l'écriture algébrique de la relation de proportionnalité. Les élèves articulent les différentes représentations d'une relation de proportionnalité. Ils décrivent la variation de cette relation (croissance ou décroissance) et l'interprètent en langage courant selon le contexte étudié.

En 3^e année secondaire, les élèves abordent le modèle de croissance linéaire (fonction du premier degré), qui inclut la relation de proportionnalité, et les caractéristiques d'une fonction à partir de son graphique.

S2

Savoir	Attendus
La relation de la proportionnalité directe.	<p>Décrire le rôle du coefficient de proportionnalité.</p> <p>Associer à des grandeurs directement proportionnelles une écriture du type « $y = a.x$ » où « a » est le coefficient de proportionnalité.</p> <p>Associer le signe du coefficient de proportionnalité à la (dé)croissance de la relation.</p> <p>Reconnaître des grandeurs directement proportionnelles, parmi un ensemble de situations libellées en français, de tableaux de nombres, de représentations graphiques ou d'expressions analytiques.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des situations de proportionnalité directe.	<p>Associer des représentations différentes (tableau, graphique, expression analytique) d'une même situation de proportionnalité.</p> <p>Calculer une quantité à partir de l'expression analytique d'une relation de proportionnalité directe.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Calculer un coefficient de proportionnalité dans des situations de proportionnalité directe.</p>
Compétence	Attendu
Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Résoudre des problèmes en lien avec des situations de proportionnalité directe à l'aide de différentes stratégies.

S2

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE**3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects**

En 1^{re} année secondaire, les élèves appréhendent les nombres entiers et rationnels. Ils utilisent la lettre dans les activités de généralisation basées sur les suites numériques et figurées.

En 2^e année secondaire, dans le cadre des suites, les élèves s'appuient sur l'expression algébrique formalisée, pour répondre à diverses questions permettant d'approfondir les notions d'équations et de valeur numérique.

En 3^e année secondaire, dans le champ « Des grandeurs à la relation entre variables », l'expression algébrique évolue vers l'expression analytique d'une fonction.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	Associer le dixième à 10^{-1} , le centième à 10^{-2} , le millième à 10^{-3} ...
La lettre et ses différents statuts.	Expliciter et utiliser les conventions usuelles d'écriture algébrique ($3x = 3 \cdot x = x \cdot 3$, $a = a^1$, $a = 1a = 1 \cdot a$, $a = \frac{a}{1}$...).
Savoir-faire	Attendus
Généraliser des régularités au moyen d'expressions algébriques.	<p>À partir d'une suite numérique ou illustrée (motifs constitués d'éléments) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Associer une situation contextualisée à une expression algébrique.</p> <p>Élaborer une expression algébrique à partir d'une expression énoncée en langage courant.</p> <p>Élaborer une expression algébrique du périmètre, de l'aire d'une figure ou du volume d'un solide.</p>

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 1^{re} année secondaire, les élèves opèrent sur des nombres entiers et abordent les bases du calcul algébrique ainsi que la résolution des équations simples.

En 2^e année secondaire, les élèves formalisent les propriétés des opérations. Ils généralisent la distributivité au cadre algébrique, celle-ci est le cadre privilégié pour aborder les produits remarquables. Ils opèrent sur les nombres rationnels. Ils étendent le calcul des puissances à une base négative et découvrent leurs propriétés. Ils mobilisent leurs connaissances sur les manipulations d'expressions algébriques et les propriétés de l'égalité pour résoudre des équations du premier degré.

En 3^e année secondaire, ils étendent la résolution des équations aux équations « produit nul » grâce à la factorisation et utilisent les radicaux pour exprimer les solutions de celles-ci.

S2

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	<p>Énoncer les règles permettant d'additionner, de soustraire, de multiplier et de diviser deux fractions.</p> <p>Énoncer l'effet de la parité de l'exposant sur une puissance lorsque la base est négative.</p> <p>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.</p> <p>Décrire la transformation appliquée dans une expression algébrique (réduction des termes semblables, distributivité, règle des signes, suppression des parenthèses).</p> <p>Énoncer (en langage courant et en langage algébrique) et illustrer numériquement les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).</p> <p>Justifier les étapes d'un calcul algébrique au moyen des propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant, distributivité).</p> <p>Justifier les propriétés des puissances.</p> <p>Énoncer et illustrer numériquement les propriétés des puissances.</p> <p>Justifier que deux expressions algébriques sont équivalentes à l'aide des propriétés des puissances.</p>
Les automatismes de base en calcul.	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 ...
Les expressions algébriques et les équations.	<p>Définir la solution d'une équation.</p> <p>Justifier les étapes d'une résolution d'équation ($ax=b$, $ax+b=c$, $ax+b=cx+d$) à l'aide des principes d'équivalence.</p> <p>Formuler en langage courant la dernière ligne de la résolution d'une équation du premier degré (la solution de l'équation est...).</p>
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des expressions algébriques.	<p>Transformer une expression algébrique à l'aide des outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réduction de termes semblables ; - règle de suppression de parenthèses ; - produit de facteurs ; - propriétés des puissances. <p>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).</p> <p>Calculer la valeur numérique d'une expression algébrique contenant des puissances.</p>



S2

Résoudre une équation.	<p>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.</p> <p>Vérifier la solution d'une équation du premier degré à une inconnue ($ax=b$, $ax+b=c$, $ax+b=cx+d$).</p> <p>Écrire au moins deux équations du premier degré dont la solution est donnée.</p>
Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.	<p>Calculer une somme, une différence, un produit et un quotient de deux fractions.</p> <p>Calculer (nombres rationnels) en utilisant les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant, distributivité).</p> <p>Calculer (nombres rationnels) en utilisant les priorités des opérations.</p> <p>Calculer une puissance dont la base est un nombre entier et l'exposant un nombre naturel.</p> <p>Calculer une puissance dont la base est une fraction et l'exposant un nombre naturel.</p>
Utiliser une calculatrice.	Utiliser la calculatrice pour effectuer un calcul comportant des puissances.
Estimer et vérifier.	<p>Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.</p> <p>Vérifier la plausibilité d'un résultat (cohérence avec l'estimation ou cohérence avec la situation).</p> <p>Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (nombres rationnels).</p>
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques.	<p>Traduire une situation contextualisée, par une expression algébrique ou par une équation.</p> <p>Résoudre un problème à l'aide des opérations et de leurs propriétés.</p> <p>Résoudre un problème qui nécessite l'utilisation des outils algébriques.</p> <p>Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.</p>

S2

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE**4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données**

En 1^{re} année secondaire, les élèves rencontrent les notions et outils suivants : population, variable, modalités, effectifs, fréquences, étendue, diagramme circulaire, tableau de distribution et moyenne. Ils construisent des diagrammes à bandes et en bâtonnets.

En 2^e année secondaire, le travail sur les variables discrètes se poursuit. Les élèves construisent deux nouveaux supports : le tableau de distribution et le diagramme circulaire. La médiane et le mode complètent les paramètres de position. Toutes les notions sont utilisées dans des situations contextualisées où les élèves sont amenés à lire, présenter et interpréter les informations.

En 3^e année secondaire, la statistique descriptive est étendue au traitement des variables continues.

Savoirs	Attendus
Des notions de statistique.	Expliquer le vocabulaire statistique : population, échantillon, variable, modalité, effectif, effectif cumulé, fréquence, fréquence cumulée, étendue. Identifier la population et la variable statistique.
Les paramètres de position.	Décrire les concepts de moyenne arithmétique, de mode et de médiane (variable discrète).
Savoir-faire	Attendus
Traiter des données.	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 cumulés. Calculer l'effectif d'une modalité ou d'une classe (variable discrète groupée) à partir de la fréquence correspondante et de l'effectif total.
Calculer des paramètres de position.	Déterminer la moyenne arithmétique, le(s) mode(s) éventuel(s) et la médiane d'une variable quantitative discrète.
Présenter des données.	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. Générer un diagramme statistique à l'aide d'un outil numérique.

S2

Compétence	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte.</p> <p>Lire des informations présentées à partir de supports différents pour répondre à des questions.</p> <p>Déterminer la modalité répondant à une condition en lien avec « ... plus de... », « ... au plus... », « ... moins de... », « ... au moins... ».</p> <p>Décrire une situation à partir d'informations présentées dans différents registres : langage courant, langage mathématique, tableaux et diagrammes.</p> <p>Choisir un paramètre ou un support adéquat pour répondre à la question posée.</p>

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 3^e année secondaire, l'inégalité triangulaire, les théorèmes de Pythagore et de Thalès sont étudiés. La relation de proportionnalité directe conduit à la notion de fonction. L'ensemble des nombres s'étend aux irrationnels. L'exploitation des expressions algébriques se poursuit avec la factorisation, la règle du produit nul et la relation fondamentale des proportions. La variable quantitative continue est travaillée en statistique et représentée par l'histogramme.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE**1.1. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier**

En 2^e année secondaire, les figures géométriques ne sont plus en soi l'objet d'étude. Les élèves se détachent de leur représentation, ils s'appuient sur des propriétés qu'ils mobilisent pour développer un raisonnement et résoudre un problème. Ils exploitent la notion de distance.

En 3^e année secondaire, le théorème de Pythagore, le théorème de Thalès et l'inégalité triangulaire sont des outils permettant le calcul de longueur d'un segment, de distances inaccessibles. De plus, le théorème de Thalès est exploité pour justifier le parallélisme de deux segments, tandis que celui de Pythagore est utilisé pour justifier la perpendicularité. La relation de Pythagore mène à l'utilisation du symbole radical pour exprimer la longueur d'un côté du triangle rectangle et peut être associée à la résolution de l'équation « produit nul ».

Par la suite, ces deux théorèmes sont réinvestis dans d'autres thèmes mathématiques ou dans certaines formations techniques.

Savoirs	Attendus
Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Reconnaître 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.
Les distances et les lieux géométriques.	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.

S3

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.	<p>Calculer la longueur d'un segment à partir d'une configuration de Thalès ou de triangles semblables.</p> <p>Rechercher l'ensemble des longueurs possibles du troisième côté d'un triangle.</p> <p>Calculer des longueurs de côtés d'un triangle rectangle.</p> <p>Calculer la distance entre deux points (un repère orthonormé étant donné).</p> <p>Calculer la longueur de la diagonale d'un rectangle, d'un cube, d'un parallélépipède rectangle.</p>
Utiliser des propriétés pour justifier.	<p>Justifier le parallélisme de deux droites à partir de mesures de longueur données.</p> <p>Justifier la constructibilité d'un triangle.</p> <p>Justifier qu'un triangle est rectangle en utilisant la réciproque du théorème de Pythagore.</p> <p>Justifier qu'un triangle n'est pas rectangle en utilisant la contraposée du théorème de Pythagore.</p>
Compétence	Attendus
Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.	<p>Résoudre un problème en utilisant le théorème de Thalès.</p> <p>Résoudre un problème en utilisant le théorème de Pythagore.</p> <p>Justifier, en articulant le langage courant et le langage mathématique, les étapes de la résolution d'un problème à l'aide des propriétés adéquates.</p>



S3

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Mettre en relation des grandeurs

En 2^e année secondaire, les élèves maîtrisent et articulent les trois représentations de la relation de proportionnalité.

En 3^e année secondaire, les élèves étudient de façon détaillée le modèle de croissance linéaire (fonction du premier degré) en mobilisant les trois types de représentation (numérique, graphique et algébrique) mis en place l'année d'études précédente. La représentation graphique de la fonction du premier degré permet de donner du sens et d'illustrer la solution d'une équation du premier degré. Les élèves modélisent des situations, les comparent et répondent à des questions liées à celles-ci.

Par la suite, les élèves abordent d'autres modèles de croissance.

Savoir	Attendus
De la relation de proportionnalité directe à la relation entre variables.	<p>À partir du graphique d'une fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Pour la fonction du premier degré :</p> <ul style="list-style-type: none"> • définir le zéro et l'ordonnée à l'origine ; • interpréter graphiquement : <ul style="list-style-type: none"> - le zéro et la valeur de l'ordonnée à l'origine ; - le signe du taux de variation ; - la valeur du taux de variation. <p>Relier les différentes représentations d'une fonction du premier degré (tableau, graphique, expression analytique).</p> <p>Reconnaître 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.</p> <p>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.</p>



S3

Savoir-faire	Attendus
Exploiter des relations entre variables.	<p>À partir du graphique de fonctions issues de situations contextualisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Lire l'image et l'antécédent d'un réel, à partir du graphique d'une fonction du premier degré.</p> <p>Calculer l'image d'un réel, à partir de l'expression analytique d'une fonction du premier degré.</p> <p>Représenter le graphique d'une fonction du premier degré, à partir de son expression analytique ou d'un tableau.</p> <p>Vérifier, algébriquement et graphiquement, l'appartenance d'un point au graphique d'une fonction du premier degré.</p> <p>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.</p> <p>Déterminer le taux de variation d'une fonction du premier degré, à partir d'un graphique, d'une expression analytique ou d'un tableau.</p> <p>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.</p> <p>Construire le tableau de signes correspondant à la représentation graphique donnée d'une fonction du premier degré.</p>
Compétence	Attendus
Exploiter la relation de proportionnalité directe puis la fonction du premier degré, dans des situations contextualisées.	<p>Déterminer le taux de variation d'une fonction du premier degré, à partir d'un contexte.</p> <p>Déterminer le zéro et l'ordonnée à l'origine d'une fonction du premier degré, à partir d'un contexte.</p> <p>Modéliser une situation contextualisée par une fonction du premier degré.</p> <p>Résoudre un problème nécessitant la modélisation par une fonction du premier degré.</p> <p>Résoudre un problème nécessitant la recherche graphique de l'intersection de deux fonctions (les graphiques étant donnés).</p> <p>Résoudre un problème nécessitant la recherche graphique et/ou algébrique de l'intersection de deux fonctions du premier degré.</p> <p>Utiliser l'outil informatique pour répondre à des questions en lien avec une situation contextualisée, faisant intervenir un modèle de croissance linéaire.</p>



S3

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

Au début du secondaire, les élèves consolident le sens des nombres rationnels et leur maîtrise des procédures de calcul.

En 3^e année secondaire, les élèves rencontrent des nombres irrationnels par le biais des racines carrées, notamment lors du calcul de la longueur d'un côté du triangle rectangle et de la résolution des équations « produit nul ». Les notions de valeur exacte, valeur approchée et encadrement sont réinvesties à cette occasion.

Par la suite, les différents types de nombres sont réinvestis.

Savoirs	Attendus
Des nombres naturels aux nombres réels.	Placer sur la droite graduée un nombre rationnel en utilisant le théorème de Thalès. Distinguer un nombre rationnel d'un nombre irrationnel.
L'approximation d'un nombre.	Interpréter l'écriture décimale d'un nombre irrationnel fournie par un outil numérique.
Savoir-faire	Attendus
Comparer, ordonner, situer des nombres.	Comparer deux nombres (entiers, rationnels, irrationnels) en utilisant le symbole adéquat ($<$, $>$, $=$). Encadrer un nombre entier, un nombre rationnel, un nombre irrationnel à l'unité, au dixième ou au centième près. Ordonner des nombres entiers, des nombres rationnels et des nombres irrationnels, par ordre croissant ou décroissant. Placer un nombre (naturel, entier, rationnel, valeur approchée d'un irrationnel) sur une droite graduée. Déterminer la valeur approchée d'un nombre rationnel, d'un nombre irrationnel par défaut ou par excès, le degré de précision étant donné.

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 2^e année secondaire, les élèves opèrent sur les fractions et manipulent des puissances dont la base est entière. Ils formalisent la distributivité et résolvent des équations générales du premier degré.

En 3^e année secondaire, le symbole radical permet d'exprimer la longueur d'un côté du triangle rectangle et la solution d'une équation « produit nul ». Les élèves abordent la factorisation comme processus inverse de la distributivité. Ils mobilisent leurs connaissances sur la factorisation et les propriétés de l'égalité pour résoudre des équations « produit nul ». L'ensemble des acquis algébriques est mis au service de la résolution de problèmes.

Par la suite, les opérations sur les nombres sont réactivées et les outils algébriques sont complétés.

S3

Savoirs	Attendus
Les opérations et leurs propriétés.	Utiliser le symbole « radical » ($\sqrt{}$) dans le cadre de la résolution des équations-produits et dans le contexte des triangles rectangles. Décrire la transformation appliquée dans une expression algébrique (réduction des termes semblables, distributivité, règle des signes, suppression des parenthèses, mise en évidence, factorisation...).
Les automatismes de base en calcul.	Énoncer la racine carrée des quinze premiers carrés parfaits.
Les expressions algébriques et les équations.	Définir les processus de factorisation et de distributivité. Reconnaître une méthode de factorisation : mise en évidence, différence entre deux carrés, trinôme carré parfait. 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).
Savoir-faire	Attendus
Exploiter des expressions algébriques.	Factoriser à l'aide des outils algébriques (mise en évidence, différence entre deux carrés, trinôme carré parfait). 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).
Résoudre une équation.	Résoudre une équation du premier degré à une inconnue du type « $ax+b=cx+d$ », « a, b, c, 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 produit nul » à une inconnue. Écrire une équation dont deux solutions sont données.
Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.	Calculer en utilisant des puissances de 10 à exposants entiers.
Utiliser une calculatrice.	Utiliser la calculatrice pour obtenir une approximation de la valeur d'une racine carrée.
Estimer et vérifier.	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat. 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 (nombres rationnels et irrationnels).
Compétence	Attendus
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et 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. Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.

S3

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 2^e année secondaire, le travail sur les variables discrètes se poursuit. Les élèves construisent des diagrammes à bandes, en bâtonnets et circulaires. Les trois paramètres de position (moyenne, médiane, mode) sont rencontrés.

En 3^e année secondaire, la distinction entre variable quantitative discrète et continue est formalisée et conduit à la construction de l'histogramme. Les acquis des élèves sur la fonction du premier degré sont réinvestis pour déterminer algébriquement une valeur approchée de la médiane, à partir de la courbe donnée des effectifs cumulés. Toutes ces notions sont utilisées dans des situations contextualisées où les élèves sont amenés à lire, présenter, interpréter mais également critiquer les informations fournies. Par la suite, l'étude de la statistique pourra se poursuivre en fonction de l'orientation choisie par l'élève.

Savoir	Attendus
Des notions de statistique.	<p>Identifier la population, la variable statistique, les classes, les centres des classes.</p> <p>Caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative, discrète ou continue).</p> <p>Identifier le diagramme donné : diagramme en bâtonnets (variables quantitatives discrètes) ou diagramme à bandes (variables qualitatives) ou histogramme (variables quantitatives continues).</p>
Savoir-faire	Attendus
Traiter des données.	<p>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) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire la population et la variable statistique étudiées ; • caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative, discrète ou continue) ; • déterminer : <ul style="list-style-type: none"> - 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 les fréquences cumulés. <p>Calculer l'effectif d'une modalité ou d'une classe, à partir de la fréquence correspondante et de l'effectif total.</p>
Calculer des paramètres de position.	<p>Déterminer la moyenne arithmétique d'une variable quantitative discrète ou continue.</p> <p>Rechercher, graphiquement et algébriquement, une valeur approchée de la médiane, à partir de la courbe donnée des effectifs cumulés ou des fréquences cumulées.</p>



S3

Présenter des données.	<p>Présenter une liste de données relative à une variable quantitative continue sous la forme d'un tableau de distribution (les classes étant données).</p> <p>Présenter une liste de données relative à une variable continue à l'aide d'un histogramme.</p> <p>Construire un tableau de distribution à partir d'un diagramme des effectifs.</p> <p>Générer un histogramme à l'aide d'un outil numérique.</p>
Compétence	Attendus
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	<p>Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte.</p> <p>Critiquer des informations (calculées ou obtenues par un outil numérique) portant sur une même situation.</p> <p>Choisir un paramètre ou un support adéquat pour répondre à la question posée.</p>

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et 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 connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaître
soi-même et
s'ouvrir aux
autres

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

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'événements, 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 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.

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)
Raisonnement, 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)
Maîtriser 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 connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

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 maîtriser et à appliquer des outils spécifiques qui pourront être utilisés dans diverses activités.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<p>Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité, et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels.</p> <p>Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de tronc commun.</p> <p>Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'étude et de formation.</p> <p>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.</p>	<p>Les contenus suivants seront des occasions de découvrir une diversité de métiers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tracer des figures (Ch1) : <i>architecture, ébénisterie, couture, bijouterie, graphisme, arts...</i> - Mesurer des grandeurs (Ch2) : <i>carrelage, plafonnage, peinture, boulangerie, décoration, horticulture, menuiserie, chimie, météorologie, astronomie...</i> - Utiliser la proportionnalité (Ch2) : <i>cuisine, agriculture, coiffure, soins infirmiers, pharmacie, vente...</i> - Exploiter des expressions algébriques (Ch3) : <i>électricité, électromécanique, comptabilité, informatique, (astro)physique, ingénierie...</i> - Collecter, organiser, représenter et interpréter des données (Ch4) : <i>recherche, banque, assurances, marketing, aquaculture, pisciculture...</i> <p><i>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.</i></p>

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 connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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

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

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁶. 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 accroître leur sens.

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

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

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

MATHÉMATIQUES	Identifier un carré, un rectangle, un triangle, un disque. (SF)	Identifier des formes géométriques (ex. : cercle, carré, triangle, rectangle...). (S)	ECA ¹⁷
	Construire un carré, un rectangle en assemblant deux figures données (rectangles, carrés, triangles). (C)	Utiliser des formes variées pour produire un visuel. (SF)	
	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte. (SF)	Tracer des lignes et des contours caractérisés à l'aide des outils graphiques élémentaires. (SF)	
	Tracer des figures à main levée en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés. (SF)		
	Dessiner le contour de toutes les faces d'une boîte parallélépipédique ou cubique donnée. (SF)		
	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)	Trier des vivants ou des non-vivants. (SF)	SCIENCES
		Classer des vivants selon leurs attributs. (SF)	
		Classer des aliments selon des critères qui montrent leur variété. (SF)	
	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte. (SF)	Utiliser des techniques et des outils pour tracer. (SF)	FMTTN ¹⁸
	Effectuer le mesurage d'une longueur à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (corporel, familier commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif. (SF)	Utiliser des techniques et des outils pour mesurer. (SF)	
	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)	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	
	Utiliser une durée de référence (sablier, chanson...) comme indicateur de temps pour déterminer la durée d'une action vécue. (SF)	Mesurer la durée d'une activité à l'aide d'un minuteur ou d'un sablier. (SF)	FHGES ¹⁹
	Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet ou soi-même, avec le vocabulaire adéquat, dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé). (SF)	(S') orienter/se situer en faisant référence au vocabulaire adéquat et des repères. (C)	
		Utiliser des termes et des repères pour indiquer la position d'un élément par rapport à un autre. (C)	
	Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé).	Marquer, à l'aide de repères, des éléments remarquables ou des occupations du sol sur un croquis cartographique (SF).	
		Marquer, à l'aide de repères, des observations du terrain sur une photographie, une maquette, un croquis cartographique (SF).	
	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum deux articles ; - des prix entiers jusqu'à 20 €. (C)	Associer une combinaison de pièces et/ou billets avec le prix (arrondi à l'unité) d'un bien (< 20,00 €). (SF)	EP&S ²⁰
Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant deux consignes orales consécutives. (SF)	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)		
Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé). (SF)	Placer du matériel en fonction de repères concrets. (SF)		

17 ECA : Éducation culturelle et artistique.

18 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

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

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

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)	FMTN
	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)	FHGES
	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)	
	Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée. (SF)	Compléter la ligne du temps du mois, de l'année par des faits vécus par l'élève ou ses proches pour la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, leur durée ou leur fréquence. (C)	
	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)	EP&S
	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)	
	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)	

MATHÉMATIQUES	Exécuter le mouvement (retournement) qui permet de passer d'un motif figuratif à son image donnée, avec un support (un gabarit, du papier calque...). (SF)	Exemplifier la représentation en miroir. (S)	ECA
	Reproduire et construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié. (SF)	Utiliser des formes géométriques et organiques au départ de techniques variées. (SF)	
	Tracer un rectangle, un carré, un triangle (excepté le triangle équilatéral) à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes. (SF)		
	Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction. (C)		
	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. (SF)	Choisir les critères d'observation et recueillir des informations en lien avec les étapes de croissance d'une plante à fleurs. (SF)	SCIENCES
	Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure d'une capacité en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information, pour se créer des images mentales de ces mesures. (SF)	Estimer et comparer la consommation d'eau de différentes activités au sein de l'école. (SF)	
	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. (SF)	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	FMTTN
	Placer un nombre donné jusqu'à 1 000 sur une portion de droite numérique graduée. (SF)	Compléter une frise chronologique graduée avec un repère temporel. (SF)	FIGES
	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. (SF)	Lire une frise chronologique graduée pour dater une information. (SF)	
	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. (SF)	Localiser des observations sur une carte à l'échelle de la commune. (SF)	
	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum trois articles ; - des prix exprimés en € et centimes (comme 1 € et 50 centimes). (C)	Utiliser les pièces et les billets pour faire de petits achats. (SF)	
	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	
	Situer 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. (SF)	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement. (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, plan). (SF)	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	
	Tracer, sur un plan, un déplacement vécu. (SF)	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	

MATHÉMATIQUES	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...). (SF)	Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques. (SF)	ECA
	Construire des cubes et des parallélépipèdes rectangles avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler...). (SF)	Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles. (SF)	
	Réaliser, dans un quadrillage, une production artistique par la répétition d'un motif figuratif, en appliquant des glissements et des retournements. Ex. : frises, pavages. (C)	Réaliser une composition symétrique ou asymétrique à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques. (C)	
	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation. (SF)	Choisir et utiliser correctement un instrument de mesure pour relever une température, pour mesurer une masse. (SF)	SCIENCES
	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation. (SF) Utiliser une horloge analogique, un minuteur pour déterminer la durée d'une action. (SF)	Utiliser l'instrument de mesure adapté à la tâche, dont la balance de cuisine, le pot mesureur gradué, le minuteur. (SF)	FMTN
	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. (SF)	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	
	Exprimer la position d'un nombre, avec ou sans virgule, limité au dixième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique. (SF)	Lire la frise chronologique pour prélever une information. (SF)	FHGES
	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au dixième sur une portion de droite numérique graduée. (SF)	Compléter une frise chronologique avec une information relative à un repère temporel. (SF)	
	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	EP&S
	Situer 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. (SF)	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement, représenter le cheminement réalisé. (SF)	
	Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)		
	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). (SF)	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	

MATHÉMATIQUES	Tracer l'agrandissement (double) ou la réduction (moitié) d'une figure simple dans un même quadrillage. (SF)	Distinguer le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et les proportions. (S)	ECA
	Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide. (S)	Définir le volume d'un objet comme étant l'espace occupé par l'objet. (S)	SCIENCES
	Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat en utilisant une unité conventionnelle : - de masse ; - de volume : cm³. (SF)	Mesurer une masse et préciser l'unité. (SF)	
		Réaliser des mesures de masse et de volume de liquides différents afin de comparer : - les masses de deux liquides de volume identique ; - les volumes de deux liquides de masse identique. (SF)	
	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 dm³, le l, le kg). (SF)	Montrer qu'un dm³ d'eau correspond à un litre d'eau. (SF)	
	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. (SF)	Lire une frise chronologique pour prélever une information. (SF)	FIGES
	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée. (SF)	Compléter une frise chronologique avec une information relative à un repère temporel. (A SF)	
	Prélever des informations issues d'une représentation d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire). (SF)	Lire un graphique évolutif en bâtonnets pour identifier une tendance (à la hausse, à la baisse, à la stagnation) d'un phénomène pour une durée désignée. (SF)	
	Associer une représentation en 2D à un objet réel selon une échelle donnée (1/100, 1/50, 1/20, 1/1). (SF)	Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain, et inversement, sur la base de l'échelle graphique. (SF)	
	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). (SF)		
	Représenter à l'aide du support déterminé, en fonction de la situation, un tri ou un classement par : - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales. (SF)	Sur la base de données chiffrées relatives à la population active et inactive, illustrer la répartition de la population belge (diagramme, graphique...). (SF)	
	Situer 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. (SF)	Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement. (SF)	EP&S
	Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	

P6

MATHÉMATIQUES	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. (C)	Élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées. (C)	ECA
	Organiser des données : - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants et identifier ceux retenus pour la classification. (SF)	SCIENCES
	Représenter, dessiner à l'échelle 1/50 et 1/100 des objets issus du quotidien. (SF)	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. (SF)	FMTN
	Résoudre des situations de proportionnalité directe. (C)	Adapter des quantités proposées dans une recette au nombre de consommateurs. (SF)	
	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée. (SF)	Compléter une frise chronologique en y plaçant les périodes conventionnelles de l'histoire et les dates charnières. (SF)	FHGES
	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinaire) 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. (SF)	Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement. (SF)	EP&S
	Tracer un déplacement sur un plan en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	



S1

	Analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/pleins...) dans des images fixes et des images en mouvement. (S)	Identifier une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation, une rotation. (S)	ECA
MATHÉMATIQUES	Placer, dans un repère orthonormé, un point dont les coordonnées sont données. (SF)	Relever des températures afin de réaliser un graphique de l'évolution de la température de l'eau, en fonction du temps lorsqu'on la chauffe, lorsqu'elle change d'état. (SF)	SCIENCES
	Placer, dans un repère orthonormé, un point dont les coordonnées sont données. (SF)	À partir de données chiffrées liées à un marché donné, représenter graphiquement l'offre, la demande, ainsi que la quantité et le prix d'équilibre. (SF)	FHGES

S2

MATHÉMATIQUES	Identifier des solides : cylindre, cube, parallélépipède rectangle, pyramide, prisme droit et cône. (S)	Catégoriser les formes en 3D (relief). (S)	ECA
	Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D. (SF)	Expérimenter la 2D et la 3D avec des outils (y compris numériques) et des supports variés. (S)	
	Calculer une quantité à partir de l'expression analytique d'une relation de proportionnalité directe. (SF)	Calculer l'intensité du poids de certains objets de la vie quotidienne, à partir de leur masse, en utilisant les unités SI. (SF)	SCIENCES
		Calculer la pression d'un corps sur un autre en utilisant les unités SI. (SF)	
	Générer un diagramme statistique à l'aide d'un outil numérique. (SF)	Produire et traiter des données au moyen d'un tableur. (C)	FMTTN
	Repérer les éléments en vraie grandeur dans une représentation plane d'objets de l'espace. (SF)	Expliciter des informations d'un dessin technique. (SF)	

S3

MATHÉMATIQUES	Résoudre un problème qui nécessite l'utilisation des outils algébriques. (C)	Calculer l'intensité électrique à partir de la tension électrique et de la résistance électrique. (SF)	SCIENCES
		Calculer la poussée d'Archimède et la comparer au poids de l'objet, afin de prévoir le comportement de celui-ci dans l'eau (en utilisant les unités SI). (SF)	

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Les tableaux synoptiques, présentant une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du tronc commun (de P1 à S3), sont consultables [ici](#).





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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,



Caroline DÉSIR

**Annexe n° V au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL DE SCIENCES



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
Enjeux et objectifs généraux	18
Visées des sciences au sein du tronc commun	19
VISÉE 1. Pratiquer des sciences	19
VISÉE 2. Apprendre les sciences	22
VISÉE 3. Apprendre à propos des sciences	24
VISÉE 4. Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences	25
Contenus d'apprentissage et attendus	26
1 ^{re} PRIMAIRE	26
2 ^e PRIMAIRE	33
3 ^e PRIMAIRE	40
4 ^e PRIMAIRE	47
5 ^e PRIMAIRE	55
6 ^e PRIMAIRE	63
1 ^{re} SECONDAIRE	70
2 ^e SECONDAIRE	83
3 ^e SECONDAIRE	95
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	110
Croisements entre disciplines	117

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

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 (hypotheses 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 maîtrise 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 :

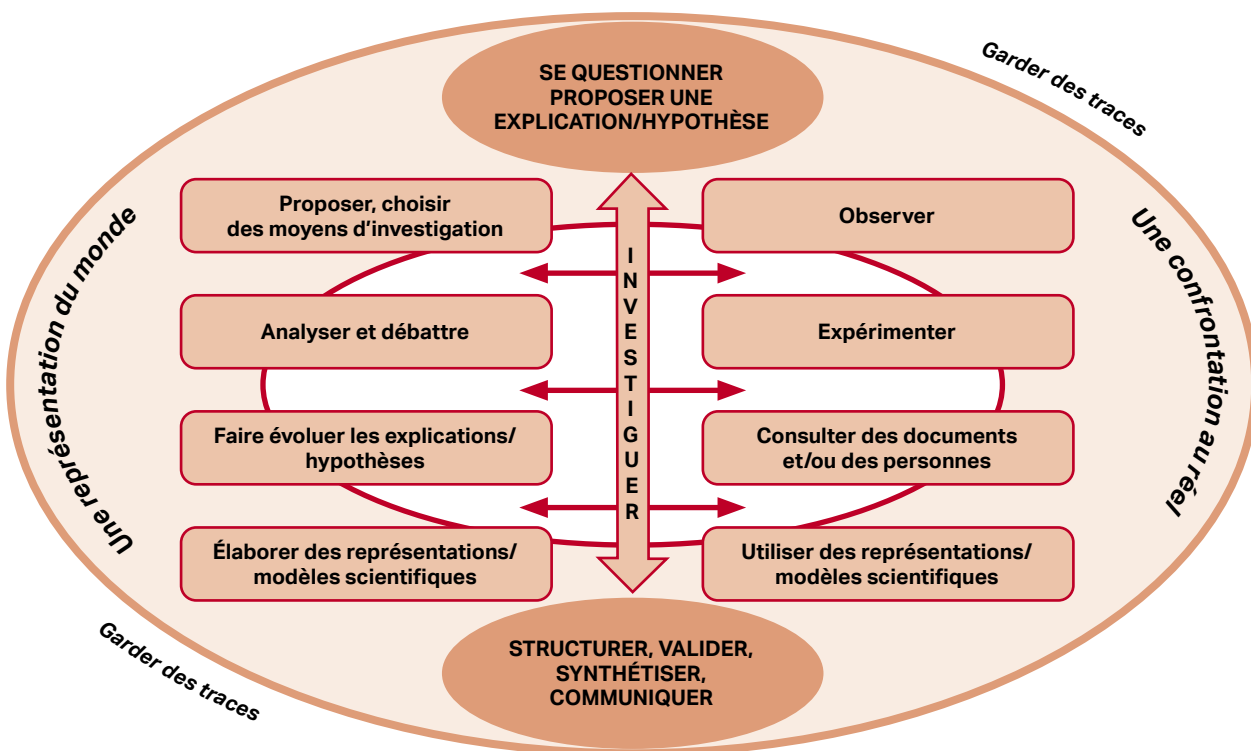
- Visée 1 « Pratiquer des sciences »** : les élèves acquièrent des savoir-faire et des attitudes nécessaires à la pratique des sciences ainsi que des connaissances scientifiques.
- Visée 2 « Apprendre les sciences »** : les élèves développent des connaissances et des savoir-faire spécifiques aux sciences 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.

Savoir-faire liés aux démarches d'investigation		
Se questionner	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.	
Investiguer et garder des traces évolutives	Représentation du monde	Confrontation au réel
	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.	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.
Investiguer et garder des traces évolutives	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.	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.
Investiguer et garder des traces évolutives	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.	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.
Investiguer et garder des traces évolutives		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.

**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 reconnaître 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 reconnaître 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.

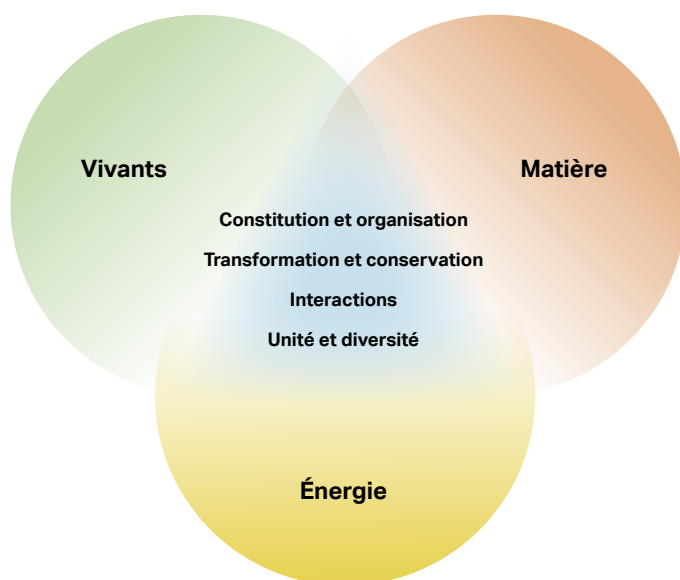
Unité et diversité : toute matière (vivante ou inerte), bien que diversifiée, est constituée d'éléments communs qui reflètent leur unité dans leur diversité.

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	x	x			x		x	x	x	
ÉTAPES DE LA VIE	x		x	x		x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS	x	x		x	x		x			x
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x			x			x	x	
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x	x	x	x	x	x		x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE				x			x			x
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x		x	x		x	x	x		x
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x



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	Reconnaître l'équilibre des systèmes en interaction dans l'environnement.
	Développer un sentiment d'appartenance à la nature.
	Reconnaître 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.
Poser un choix et agir en s'appuyant sur des faits scientifiques	Mettre en évidence des interactions et des liens de cause à effet.
	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

P1

1^{re} PRIMAIRE

Introduction

Chez les jeunes élèves, la pensée s'ancre dans le concret et dans l'environnement immédiat. Les apprentissages de 1^{re} année primaire en sciences vont donc être centrés sur la rencontre et la manipulation d'objets et de phénomènes familiers. Leur raisonnement est influencé par des jugements singuliers, des réactions intuitives et des émotions spontanées. Ils apprennent progressivement à tenir compte de critères objectifs, notamment dans les classements des animaux. Les collaborations à cet âge sont peu évidentes, car ils expliquent le monde à travers leurs propres perceptions. Les activités scientifiques sont l'occasion de développer, par le débat d'idées, le dépassement des jugements singuliers et d'amener progressivement la prise en compte des avis des autres.

Ces réalités conditionnent le choix d'aborder deux des trois champs (le vivant et l'énergie) en lien avec les élèves et leur milieu de vie. Plus précisément, le champ des « vivants » constituera la majeure partie des contenus d'apprentissage, ce champ sera abordé avec des vivants proches de l'élève.

Les forces seront quant à elles abordées en lien direct avec leurs effets tels que vécus par les élèves : modification du mouvement et déformation. À ce stade, le concept de force n'est pas encore défini explicitement, il s'agit juste d'en ressentir les effets, c'est une opportunité pour travailler la relation cause/conséquence.

Tableau synoptique

PRIMAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		VIVANTS								
BIODIVERSITÉ	x	x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x		x	x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	x		x			x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	x	x			x		x			x
NUTRITION : chez les plantes vertes	x			x						x
		MATIÈRE								
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x	x	x	x		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
		ÉNERGIE								
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
SON ET LUMIÈRE	x			x						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

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.

P1

Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions scientifiques. Ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leur 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 maternelle sont présentés en gris et ceux de 1^{re} 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets...) son étonnement et/ou questionnement. Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.
Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	Proposer des explications. Proposer son explication et écouter celle des autres.
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. Reformuler les moyens d'investigation proposés avec ses mots.
Observer.	Dégager, selon l'objet de la recherche, une information à partir de l'observation. Observer les objets, les phénomènes en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique.
Expérimenter et traiter les résultats.	Dégager, selon l'objet de la recherche, une information à partir d'une manipulation, une information relative à l'environnement. Imaginer et réaliser une expérience simple. Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.
Analyser et débattre.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés.
Consulter des documents et/ou des personnes.	Dégager, selon l'objet de la recherche, une information à partir d'un document écrit ou audiovisuel. Relever une information en lien avec la question d'ordre scientifique à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis...).

P1

Faire évoluer les explications/ hypotheses.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les explications proposées.
Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	<p>Rassembler et organiser des informations sous la forme qui favorise la compréhension.</p> <p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer des éléments.</p> <p>Identifier l'effet d'une action.</p> <p>Rassembler les informations et les résultats obtenus, avec l'aide de l'enseignant.</p>
Vérifier si la question de départ (d'ordre scientifique) 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.
Synthétiser.	Construire ensemble (élèves et enseignant) une conclusion qui met en évidence ce qui a été appris.
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...).

VIVANTS

Les vivants

À l'école maternelle, les élèves citent au moins un élément qui caractérise un vivant rencontré dans le vécu scolaire ainsi que des étapes de la vie des vivants.

En 1^{re} année primaire, les élèves identifient qu'un vivant naît, se développe/grandit, se reproduit et meurt. Ils apprennent à distinguer les vivants des non-vivants. De plus, ils mettent en évidence que dans la nature, il existe une grande diversité de vivants, ce qui conduit les scientifiques à devoir les classer. Ainsi, dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves distinguent ce qui est vivant de ce qui est non vivant et l'expliquent. Les élèves mettent aussi en évidence des ressemblances entre des animaux dans le but de réaliser un classement. Les différentes activités sont réalisées dans le cadre du vécu scolaire et sont l'occasion de travailler les savoir-faire des démarches d'investigation.

En 6^e année primaire, l'objectif est de réaliser un classement des vivants en fonction des attributs qu'ils partagent, afin de constituer de grands groupes de vivants, méthode retenue par les scientifiques pour montrer l'existence des liens de parenté entre des espèces. La construction de ce classement est un premier pas vers la notion d'évolution des vivants.

P1

Savoirs	Attendus
Caractéristiques des vivants <ul style="list-style-type: none"> - Échanges de matière et d'énergie avec l'extérieur - Étapes de la vie : naissance, croissance, reproduction, mort - Réaction à son environnement 	<p>Préciser que les vivants naissent, respirent, se nourrissent, éliminent leurs déchets, grandissent, se reproduisent, réagissent, meurent.</p> <p>Préciser que plusieurs caractéristiques sont nécessaires pour mettre en évidence le caractère vivant.</p>
Groupes de vivants <ul style="list-style-type: none"> - Animaux (y compris les humains) - Plantes - (Champignons) 	Nommer des animaux et des plantes rencontrés dans le cadre du vécu scolaire.
Attributs (caractères que des vivants ont en commun) des animaux dans des collections choisies	Identifier et nommer des attributs des animaux rencontrés (bouche, yeux, squelette interne, squelette externe, coquille, antennes, poils, plumes, mamelles, membres, pattes, nageoires).
Vocabulaire	Utiliser les termes : naître, respirer, se nourrir, éliminer des déchets, grandir, se reproduire, réagir, mourir, vivant, non vivant, animal, végétal, plante, squelette interne, membres, coquilles, poils, plumes, mamelles, nageoires, squelette externe, antennes, pattes.

Savoir-faire	Attendus
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec une question d'ordre scientifique : les vivants et les non-vivants.	Observer des vivants et des non-vivants à l'œil nu ou à la loupe, en fonction de critères préalablement définis pour les différencier.
Relever une information, en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis...) : les caractéristiques des vivants.	Repérer des caractéristiques d'un vivant, sur un document (photo, dessin ou autre), pour le décrire et/ou le comparer à d'autres vivants rencontrés.
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer les vivants.	<p>Trier des vivants ou des non-vivants.</p> <p>Classer des vivants selon leurs attributs.</p>

Compétence	Attendus
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : les vivants dans le cadre d'un vécu scolaire.	<p>Distinguer ce qui est vivant de ce qui est non vivant et l'expliquer.</p> <p>Mettre en évidence des ressemblances entre des animaux dans le but de réaliser un classement.</p>

P1

L'alimentation des humains

À l'école maternelle, les élèves prennent conscience de leurs besoins physiologiques.

En 1^{re} année primaire, les élèves sont amenés à constater que, pour se maintenir en vie et pour grandir, les vivants doivent s'alimenter. Ils mettent en évidence que les humains aussi consomment une grande variété d'aliments et que ces aliments peuvent être regroupés en différentes familles. Ils réalisent également l'inventaire des fruits et des légumes produits dans leur environnement proche, en fonction de la saison. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves proposent et justifient des choix alimentaires en lien avec l'environnement et la santé.

En 4^e année primaire, les élèves mettent en évidence le rôle des aliments pour l'organisme et les caractéristiques d'une alimentation saine et variée. Ils constatent que les besoins de l'organisme sont continus, alors que les apports sont discontinus. Ils relient l'approvisionnement des organes et des muscles au système digestif et circulatoire. De plus, en utilisant des savoirs abordés dans d'autres disciplines, ils pourront mettre en lien des choix alimentaires et leurs impacts.

Savoirs	Attendus
Aliments	Préciser que des aliments variés sont nécessaires aux humains pour vivre et grandir. Préciser que l'eau est un aliment et qu'elle est vitale.
Vocabulaire	Utiliser les termes : aliment, eau, aliments variés.

Savoir-faire	Attendus
Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différentes sources d'information : les fruits et légumes locaux et de saison.	Repérer des légumes et des fruits cultivés dans un environnement proche, à une saison donnée, à partir de différentes sources d'information.
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classer les aliments.	Classer des aliments selon des critères qui montrent leur variété.

Compétence	Attendu
Visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Développer une attitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : l'alimentation.	Proposer et justifier des choix alimentaires en lien avec l'environnement et la santé.

P1

Les animaux et leur milieu de vie

À l'école maternelle, les élèves nomment des animaux, leurs modes de déplacement ainsi que leur milieu de vie. Ils expriment, avec leurs mots, quelques éléments du milieu de vie indispensables au développement des plantes.

En 1^{re} année primaire, les élèves observent un milieu de vie et des animaux qui l'occupent. Ainsi, il est attendu que les élèves expliquent en quoi le milieu de vie d'un animal donné répond à ses besoins essentiels et comment les humains doivent protéger les animaux, de même que leur milieu de vie. Cette approche contribue à la construction d'un sentiment d'appartenance à la nature et au respect de la vie animale et de l'environnement. Ces contenus participent aux visées 1 « Pratiquer des sciences », 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences ».

En 4^e année primaire puis en secondaire, les élèves élargissent leurs connaissances aux notions d'interactions entre des vivants, de chaînes alimentaires, de réseaux trophiques et d'écosystème.

Savoirs	Attendus
Milieu de vie - Éléments constitutifs : air, eau, terre, lumière...	Identifier des éléments principaux qui constituent le milieu de vie (ex. : air, eau, terre, lumière...).
	Associer quelques animaux à leur milieu de vie (ex. : forêt, mare, rivière, prairie, haie...).
Besoins essentiels des animaux - Air - Eau - Nourriture - Relation avec les autres vivants	Citer des besoins essentiels des animaux (au moins : air, eau, nourriture, relation avec les autres vivants).
Vocabulaire	Utiliser les termes : air, eau, terre, lumière, milieu de vie, besoin.

Savoir-faire	Attendus
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec une question d'ordre scientifique : les animaux et leur milieu de vie.	Observer des animaux dans leur milieu et mettre en évidence leurs besoins.
	Observer un milieu de vie pour mettre en évidence les principaux éléments qui le constituent.
Analyser et débattre : les relations entre certains animaux et les humains.	Discuter de la relation entre certains animaux et les humains (ex. : poules, abeilles...).

Compétences	Attendus
Visées 1 « Pratiquer des sciences », 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : les besoins essentiels des animaux.	Expliquer en quoi le milieu de vie d'un animal donné répond à ses besoins essentiels.
Mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : protéger, prendre soin des animaux.	Expliquer comment les humains peuvent protéger, prendre soin de certains animaux et de leur milieu de vie.

P1

ÉNERGIE

Les mouvements et déformations des objets

En 1^{re} année primaire, les élèves découvrent l'action d'un objet sur un autre, il s'agit d'un premier pas vers la construction du concept de force qui sera développé par la suite. Il s'agit essentiellement de travailler le lien de cause à effet, les élèves apprennent qu'ils peuvent agir sur la matière qui les entoure. Cette partie est en lien avec le champ technologie du référentiel de « Formation manuelle, technique, technologique et numérique ». Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et expliquent une situation expérimentale vécue dans laquelle le mouvement d'un objet est modifié ou dans laquelle la forme d'un objet est changée. Ce thème est une opportunité pour travailler des savoir-faire des démarches d'investigation scientifique.

En 4^e année primaire, les élèves explorent la notion de force en lien avec les mouvements du corps. En 2^e année secondaire, ils utilisent des machines simples, apprennent à représenter les forces et s'initient à la différence entre le poids et la masse.

Savoirs	Attendus
Manières d'agir sur un objet : tirer, pousser, déformer	Citer des exemples où des objets sont tirés, poussés ou déformés par quelqu'un ou par un autre objet.
Aimants	Préciser que l'aimant attire certains objets métalliques, sans les toucher.
Action des forces par contact, à distance	Proposer différentes façons d'agir sur un objet (ex. : pousser, tirer, appuyer, attirer, porter...).
Vocabulaire	Utiliser les termes suivants : pousser, tirer, appuyer, porter, déplacer, changer la forme.

Savoir-faire	Attendus
Imaginer et réaliser une expérience simple : les forces, les mouvements et les déformations.	Utiliser un aimant pour récupérer certains objets métalliques mélangés à d'autres. Pousser ou tirer un objet de manière à ce qu'il effectue un certain mouvement (ex. : avec un aimant, avec la main, en soufflant...).
	Changer la forme d'un objet.

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : les forces et leurs effets.	Décrire et expliquer une situation expérimentale vécue dans laquelle le mouvement d'un objet est modifié ou la forme d'un objet changée.

P2

2^e PRIMAIRE

Introduction

En 2^e 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	x	x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x		x	x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	x		x			x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	x	x			x		x			x
NUTRITION : chez les plantes vertes	x			x						x
MATIÈRE										
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x	x	x	x		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
ÉNERGIE										
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
SON ET LUMIÈRE	x			x						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

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 1^{re} année primaire (toujours à entraîner) sont présentés en gris et ceux initiés en 2^e 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.
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	
Proposer, adapter des moyens d'investigation.	Explorer le sujet par essais/erreurs pour proposer ensemble (élèves et enseignant) des moyens d'investigation. Reformuler les moyens d'investigation proposés avec ses mots.
Observer.	Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique.
Expérimenter et traiter les résultats.	Imaginer et réaliser une expérience simple. Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple. Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. Utiliser l'instrument de mesure adéquat.
Analyser et débattre.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés.
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...).
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les explications proposées.
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. Identifier l'effet d'une action. Rassembler les informations et les résultats obtenus, avec l'aide de l'enseignant.
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.
Synthétiser.	Construire ensemble (élèves et/ou enseignant) une conclusion qui met en évidence ce qui a été appris.
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...).



P2

VIVANTS

Les étapes de la vie des animaux

Les années d'études précédentes, les élèves ont constaté qu'un vivant naît, grandit, se reproduit et meurt, et que dans la nature, il existe une grande diversité de vivants.

En 2^e 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 5^e année primaire, les élèves abordent la reproduction chez les humains et les étapes de la vie des plantes vertes.

Savoirs	Attendus
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.
Reproduction sexuée des animaux - Mâle - Femelle	Énoncer la nécessité d'un mâle et d'une femelle pour la reproduction.
Lieux de développement du petit (stade juvénile) - Ovipare - Vivipare	Distinguer des animaux vivipares des animaux ovipares.
Vocabulaire	Utiliser les termes : ovipare, vivipare, mâle, femelle, naissance, croissance, mort.

Savoir-faire	Attendus
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.
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.
Établir un lien entre des phénomènes.	Établir un lien entre la croissance et l'alimentation.

Compétence	Attendus
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.	<p>Décrire et expliquer le mode de reproduction et les étapes de la vie d'un animal.</p> <p>Expliquer à l'aide d'exemples que le vivant provient du vivant.</p>

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 2^e 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 3^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances aux notions de mélanges et en 4^e année primaire, aux changements d'état et au cycle naturel de l'eau.

Savoirs	Attendus
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...).
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.
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.
Changements d'état - Fusion, solidification - Conditions	Préciser que pour que l'eau change d'état, il faut la chauffer ou la refroidir.



P2

<p>Eau</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matière - Transvasement, écoulement - Formes de l'eau - État solide, liquide, gazeux 	<p>Identifier que l'eau est de la matière.</p> <p>Identifier quelques caractéristiques de l'eau liquide (ex. : l'eau peut être transvasée, s'écoule et modifie le mouvement des objets...).</p> <p>Identifier les différentes formes de l'eau (ex. : neige, givre, buée, nuage, brouillard...) dans l'environnement.</p> <p>Identifier de l'eau solide et de l'eau liquide dans l'environnement.</p> <p>Préciser que l'eau sous forme de gaz ne se voit pas.</p>
<p>Air</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matière - Présence, déplacement - Force exercée sur un objet 	<p>Percevoir la présence de l'air pour identifier que l'air est de la matière.</p> <p>Identifier que l'air peut se déplacer, faire tourner ou déplacer des objets.</p>
Vocabulaire	<p>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.</p>

Savoir-faire	Attendus
<p>Imaginer et réaliser une expérience simple pour répondre à la question d'ordre scientifique à propos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des changements d'état de l'eau ; - de l'existence de l'air. <p>Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité.</p> <p>Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.</p> <p>Utiliser l'instrument de mesure adéquat.</p>	<p>Mettre en évidence expérimentalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Mettre en évidence expérimentalement l'existence de l'air.</p> <p>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.</p>
<p>Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis : les solides et les liquides.</p>	<p>Observer des solides donnés dans le but de les caractériser (ex. : ne change pas de forme lorsqu'on le transvase, dur, cassant, pliable...).</p> <p>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...).</p>
<p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classer les solides et les liquides.</p>	<p>Comparer des solides et des liquides pour dégager des similitudes et/ou des différences.</p> <p>Classer des matières en matières solides ou en matières liquides et justifier le choix.</p>
<p>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.</p>	<p>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...).</p>

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.
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...).
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.

Compétence	Attendu
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...).

ÉNERGIE

Les appareils électriques

À l'école maternelle, les élèves découvrent la lumière dans le cadre de la formation des ombres.

En 2^e 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 3^e année primaire, les élèves élargissent leurs savoirs à d'autres formes d'énergie : le son et la lumière. En 5^e 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
Électricité - Utilisations - Appareils électriques	Identifier et nommer quelques appareils qui fonctionnent grâce à l'électricité.
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.
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.
Vocabulaire	Utiliser les termes : électricité, température, lumière, mouvement, lampe, fil électrique, pile/batterie, interrupteur, chaleur.

Savoir-faire	Attendus
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.
Réaliser une expérience simple.	Observer les éléments nécessaires pour allumer une lampe dans un circuit électrique simple : pile/batterie, fils électriques, lampe.

Compétence	Attendu
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.

P3

3^e PRIMAIRE

Introduction

En 3^e année primaire, les élèves effectuent des démarches mentales toujours proches de l'action et ils sont susceptibles d'effectuer un raisonnement intuitif par eux-mêmes. Ils développent progressivement leur habileté à exercer une pensée qui dépasse leurs impressions momentanées, assurant la cohérence et la stabilité dans le réel, en confrontant par eux-mêmes leurs premières représentations à la réalité investiguée.

Les élèves commencent à partager des points de vue, à débattre, à justifier oralement et à faire évoluer les tentatives d'explications de phénomènes ou de problématiques qu'ils étudient.

Ces réalités conditionnent le choix d'aborder les trois champs. Plus précisément, le champ des « vivants » abordera les besoins des végétaux. Le champ « matière » se centrera sur le cycle de l'eau potable, permettant d'outiller les élèves pour leur permettre d'« orienter leurs choix et agir en s'appuyant sur les sciences » en matière d'environnement. Le champ « énergie » se focalisera sur l'étude des sens et développera davantage le son et la lumière, pour leur permettre d'« orienter leurs choix et agir en s'appuyant sur les sciences » en matière de santé.

Tableau synoptique

PRIMAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
VIVANTS										
BIODIVERSITÉ	x	x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x		x	x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	x		x			x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	x	x			x		x			x
NUTRITION : chez les plantes vertes	x			x						x
MATIÈRE										
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x	x	x	x		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
ÉNERGIE										
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
SON ET LUMIÈRE	x			x						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

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.

P3

Démarches d'investigation scientifique

Lorsque les élèves pratiquent des démarches d'investigation concernant des questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1) et apprennent les sciences (visée 2). Ils peuvent ainsi orienter leurs choix en s'appuyant sur les sciences (visée 4). Des 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, les savoir-faire travaillés dans les années précédentes (toujours à entraîner), sont présentés en gris et ceux initiés en 3^e 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.
Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	Proposer des explications et les confronter à celles des autres pour sélectionner des hypothèses à tester.
Investiguer des pistes 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.
Expérimenter et traiter les résultats.	Suivre un protocole simple. Concevoir collectivement un protocole et le mettre en œuvre. Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale.
Observer.	Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique.
Consulter des documents et/ou des personnes.	Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (tableau de données, document audiovisuel, photo, croquis, texte...) et/ou auprès d'une personne-ressource.
Utiliser des représentations/des modèles scientifiques.	Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe.
Analyser et débattre.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et les résultats trouvés.
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Confronter son explication de départ aux données récoltées.
Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	Rassembler collectivement les informations et les résultats obtenus. Identifier la cause et l'effet.
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	Confronter ensemble les informations et les résultats trouvés à la question et aux hypothèses de départ. Répondre à la question de départ, en s'appuyant sur les faits, les données, les résultats et les discussions issus de la démarche d'investigation.
Synthétiser.	Construire ensemble une synthèse des concepts qui ont été appris.
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...).

P3

VIVANTS

Les besoins des plantes vertes

Les années d'études précédentes, les élèves constatent que pour se maintenir en vie et pour grandir, n'importe quel vivant doit s'alimenter.

En 3^e année primaire, les élèves identifient les différentes parties d'une plante et apprennent que les plantes vertes ont besoin d'eau, d'air et de lumière pour vivre. Les notions liées aux besoins des plantes sont abordées en sciences en parallèle avec le champ « Techniques de culture » en « Formation manuelle, technique, technologique et numérique ». Dans le cadre de la visée 1 « Pratiquer des sciences », il est attendu que les élèves réalisent une démarche d'investigation scientifique pour faire grandir une plante à partir d'une graine.

En 5^e année primaire, les élèves étudient les étapes de la vie des plantes, dont la reproduction sexuée.

Savoirs	Attendus
Anatomie des plantes à fleurs <ul style="list-style-type: none"> - Fruit - Tige - Racine - Feuille - Graine - Fleur 	Identifier les parties de la plante à fleurs dont, au moins, la graine, la tige, la racine, la feuille, le fruit et la fleur. Préciser que les graines sont contenues dans un fruit.
Facteurs nécessaires à la germination d'une plante <ul style="list-style-type: none"> - Humidité - Température adéquate - Air 	Expliquer que la germination d'une graine dépend de certaines conditions (humidité, température adéquate et présence d'air).
Besoins essentiels à la croissance d'une plante <ul style="list-style-type: none"> - Eau - Air - Lumière 	Nommer des besoins essentiels à la croissance d'une plante : eau, air, lumière.
Croissance de la plante	Énoncer que la plante fabrique de la matière : elle grandit, fabrique des feuilles, des fleurs...
Arbres et plantes de l'environnement proche	Citer des plantes peuplant l'environnement proche (arbres, arbustes, plantes...).
Vocabulaire	Utiliser les termes : graine, tige, racine, feuille, fruit, fleur, plante à fleurs, humidité, air, eau, lumière.

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole simple ou concevoir collectivement un protocole et le mettre en œuvre : les conditions de germination. Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale.	Réaliser des semis pour déterminer des conditions pour qu'une graine germe.
Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique : les plantes à fleurs.	Choisir les critères d'observation et recueillir des informations en lien avec les étapes de la vie d'une plante à fleurs.

P3

Compétence	Attendu
Visée 1 « Pratiquer des sciences »	
Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : la germination d'une graine et la croissance d'une plante.	Pratiquer une démarche d'investigation scientifique pour déterminer les conditions nécessaires pour qu'une plante se développe à partir d'une graine.

MATIÈRE

La gestion de l'eau

En 2^e année primaire, les élèves découvrent que l'eau peut changer d'état en observant des phénomènes en lien avec la météo.

En 3^e année primaire, les élèves approfondissent les caractéristiques de l'eau et abordent la notion de mélanges à partir d'exemples de la vie quotidienne. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves mettent en évidence des impacts de notre mode de vie sur la gestion de l'eau et énoncent des gestes et des actions permettant de préserver les ressources en eau.

En 4^e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances de la matière en abordant le cycle naturel de l'eau, les trois états de la matière et les changements d'état.

Savoirs	Attendus
Caractéristiques de l'eau liquide - Inodore, incolore, transparente	Nommer les caractéristiques physiques de l'eau à l'état liquide : incolore, inodore, transparente.
Mélanges	Préciser qu'un mélange est une association de plusieurs matières. Préciser que les eaux usées sont des mélanges.
Origine de l'eau potable et devenir des eaux usées - Station de captage - Station d'épuration - Château d'eau (vases communicants) - Usages de l'eau	Préciser la provenance de l'eau du robinet. Identifier la station de captage comme le lieu permettant de capter l'eau du sol. Identifier la station d'épuration comme le lieu permettant d'épurer l'eau. Identifier le château d'eau comme étant un élément participant au stockage et à la distribution de l'eau potable dans les maisons. Citer les usages quotidiens de l'eau pour subvenir à nos besoins. Associer de l'eau potable à de l'eau que l'on peut boire et l'eau non potable à de l'eau que l'on ne doit pas boire. Énoncer la nécessité de traitement des eaux usées avant le rejet dans l'environnement.
Vocabulaire	Utiliser les termes : inodore, incolore, transparent, eaux usées, eau potable, station d'épuration, mélange, station de captage, château d'eau.

P3

Savoir-faire	Attendus
Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique : l'eau potable.	Comparer différentes eaux rencontrées : eau de distribution, eau de pluie, eau de mer, eau en bouteille, eaux usées...
Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports, observations et/ou auprès d'une personne-ressource : la consommation de l'eau.	Estimer et comparer la consommation d'eau de différentes activités au sein de l'école (ex. : se laver les mains, faire la vaisselle, tirer la chasse...).
Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : l'origine de l'eau potable et le devenir des eaux usées.	Repérer certains usages domestiques pour lesquels il est possible d'utiliser de l'eau de pluie plutôt que de l'eau potable.
Imaginer et réaliser une expérience simple : les vases communicants (le château d'eau).	Représenter le chemin de l'eau, depuis l'eau potable jusqu'à l'eau usée, et inversement
Poser un choix et agir.	Imaginer et réaliser une expérience simple permettant de comprendre le fonctionnement du château d'eau.
	Proposer quelques gestes pour économiser l'eau.

Compétence	Attendu
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 : les ressources en eau.	Mettre en évidence des impacts de notre mode de vie sur la gestion de l'eau et énoncer des gestes et des actions permettant de préserver les ressources en eau.

ÉNERGIE

Le son et la lumière et leur perception

À l'école maternelle, les élèves réalisent quelques démarches exploratoires de la lumière, utilisent les termes ombre et lumière, identifient et associent l'œil à la vue.

En 3^e année primaire, les élèves associent les sens à l'organe de perception correspondant. Ils identifient que le son et la lumière (stimuli) sont émis par un émetteur, captés par un récepteur et sont transmis, renvoyés et/ou absorbés en fonction des matériaux rencontrés. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves proposent et expliquent des comportements appropriés pour se protéger soi et les autres, en établissant un lien entre les propriétés du son et de la lumière et les organes qui les perçoivent.

En 5^e année primaire, les élèves élargissent leurs savoirs aux notions d'énergie lumineuse, d'électricité, de transformations d'énergie.

P3

Savoirs	Attendus
<p>Perception de son environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût - Organes des sens : l'œil, l'oreille, la peau, le nez, la langue - Cerveau - Nerfs 	<p>Associer les sens aux organes des sens.</p> <p>Identifier le cerveau comme un organe permettant de traiter des informations.</p> <p>Identifier les nerfs comme des moyens de transporter des informations.</p>
<p>Son</p> <ul style="list-style-type: none"> - Production - Propagation - Réception - Réflexion/absorption 	<p>Identifier qu'un son est une vibration qui se propage dans une matière et qui peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - émise par une source de son ; - captée par un récepteur ; - perçue différemment en fonction de la distance par rapport à l'émetteur ; - renvoyée par des objets ; - arrêtée ou non par des matériaux. <p>Énoncer que l'oreille est un récepteur de son et que le cerveau traite les informations en provenance de celle-ci.</p>
<p>Caractéristiques d'un son</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intensité : fort, faible - Hauteur : aigu, grave 	<p>Qualifier un son de fort, faible, aigu, grave.</p>
<p>Dangers liés aux sons</p>	<p>Citer des comportements de protection face aux dangers liés aux sons trop forts.</p>
<p>Lumière</p> <ul style="list-style-type: none"> - Production - Propagation en ligne droite - Réception - Réflexion/absorption 	<p>Préciser que la lumière est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - émise par une source de lumière ; - captée par un récepteur ; - renvoyée par des objets ; - arrêtée ou non par des matériaux. <p>Énoncer que l'œil est un récepteur de lumière et que le cerveau traite les informations en provenance de celui-ci.</p> <p>Distinguer une source de lumière d'un objet éclairé.</p> <p>Décrire le trajet de la lumière permettant de voir un objet, en précisant que la lumière se propage en ligne droite.</p> <p>Citer différentes sources de lumière.</p>
<p>Caractéristiques de la lumière</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intensité : forte, faible - Couleur : blanche ou colorée 	<p>Préciser qu'une lumière peut être forte ou faible, blanche ou colorée.</p>
<p>Instruments d'optique</p>	<p>Préciser le rôle et l'usage d'instruments d'optique courants (ex. : miroirs, loupes, lunettes, jumelles...).</p>
<p>Dangers liés à la lumière</p>	<p>Citer des comportements de protection face aux dangers liés à la lumière trop intense et à l'usage de rayons LASER.</p>
<p>Vocabulaire</p>	<p>Utiliser les termes : son, vibration, lumière, couleur, vue, ouïe, toucher, odorat, goût, cerveau, nerf, source, récepteur.</p>



P3

Savoir-faire	Attendus
Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique : les appareils émettant du son/de la lumière.	Repérer des appareils qui émettent du son et/ou de la lumière, dans le cadre de dispositifs de sécurité (ex. : alarme incendie ou de sécurité, sirène des pompiers, panneaux de sécurité, phares...).
Suivre un protocole simple ou concevoir collectivement un protocole et le mettre en œuvre : la perception du son et de la lumière. Utiliser le matériel avec soin et respecter les règles de sécurité. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale.	Montrer expérimentalement que le son et la lumière peuvent changer de direction et/ou être atténués, lorsqu'ils rencontrent certains obstacles (ex. : bouchons d'oreilles, casques, panneaux antibruit, lunettes de protection, miroirs...).
Repérer des informations pour poser un choix et se protéger en ce qui concerne l'exposition aux sons et la lumière. Confronter les informations obtenues avec celles des autres : la protection face au bruit et à la lumière trop intenses.	Repérer des situations dans lesquelles le son est trop intense et énumérer un ensemble de précautions à prendre pour s'en protéger. Repérer des situations où la lumière est trop intense et énumérer un ensemble de précautions à prendre pour s'en protéger.
Poser un choix et agir.	Énumérer des moyens pour être vu et/ou entendu et pour percevoir son environnement (ex. : à vélo...).

Compétence	Attendu
Visées 2 « Apprendre les sciences » et 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 : le son et la lumière.	Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien avec le son/la lumière et les organes qui les perçoivent.



P4

4^e PRIMAIRE

Introduction

En 4^e année primaire, les élèves effectuent des démarches mentales encore souvent proches de l'action. Ils sont susceptibles d'effectuer un raisonnement intuitif par eux-mêmes. Ils développent progressivement une pensée plus réfléchie, capable de se détacher de l'objet réel, qui ne nécessite pas d'avoir l'objet réel en permanence sous les yeux. Cette capacité de décentration permet d'aborder des objets, tels que les gaz, moins facilement tangibles. Les élèves sont capables d'exercer une pensée logique, et de représenter celle-ci de façon schématique comme avec les relations alimentaires ou le cycle de l'eau. Les élèves partagent leurs points de vue et en débattent, ils peuvent plus facilement envisager des points de vue différents. Ils collaborent plus facilement.

Le champ des « vivants » exploitera le thème de l'alimentation pour développer une première approche des systèmes du corps humain et les relations alimentaires entre vivants. Le champ « matière » abordera les trois états de la matière et les changements d'état à travers le cycle naturel de l'eau, lequel inclut une approche de la perméabilité du sol. Dans le champ « énergie », le concept de force est construit à travers la découverte de quelques mouvements du corps.

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.

P4

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 en s'appuyant sur les sciences (visée 4). Des 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, les savoir-faire travaillés dans les années précédentes (toujours à entraîner), sont présentés en gris et ceux initiés en 4^e 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Identifier un problème et le reformuler avec l'ensemble de la classe. Formuler ensemble une question d'ordre scientifique correspondant au problème posé.
Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	Proposer des explications et les confronter à celle des autres pour sélectionner des hypothèses à tester.
Investiguer des pistes 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. Proposer des moyens d'investigation.
Expérimenter et traiter les résultats.	Concevoir collectivement un protocole et le mettre en œuvre. Suivre un protocole simple. Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. Choisir et utiliser l'instrument de mesure adéquat. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale.
Observer.	Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique.
Consulter des documents et/ou des personnes.	Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (tableau de données, document audiovisuel, photo, croquis, texte...) et/ou auprès d'une personne-ressource.
Utiliser des représentations/des modèles scientifiques.	Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe.
Analyser et débattre.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignants) les informations et les résultats trouvés.
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Confronter son explication de départ aux données récoltées.
Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	Rassembler les informations et les résultats obtenus. Identifier la cause et l'effet.
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	Confronter les informations et résultats obtenus avec ceux des autres pour réaliser une synthèse commune. Répondre à la question de départ, en s'appuyant sur les faits, les données, les résultats et les discussions issus de la démarche d'investigation.



P4

Synthétiser.	Construire ensemble une synthèse des concepts qui ont été appris.
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, rapport d'expérience, présentation orale filmée...).

VIVANTS

La nutrition des humains

Les années d'études précédentes, les élèves sont amenés à constater que, pour se maintenir en vie et pour grandir, ils doivent s'alimenter. Ils mettent également en évidence que les aliments qu'ils consomment sont de nature variée et proviennent d'origines différentes.

En 4^e année primaire, les élèves mettent en évidence que les aliments contribuent à la croissance de l'organisme (production de matière) et qu'ils apportent l'énergie nécessaire à son bon fonctionnement. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves représentent et expliquent comment les aliments permettent d'approvisionner l'organisme en nutriments, pour ses besoins en matière et en énergie. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « transformation et conservation » de la matière.

En 6^e année primaire, les élèves mettent en évidence que les interactions entre le système digestif, le système circulatoire et le système respiratoire permettent d'acheminer les aliments transformés en nutriments jusqu'aux organes, pour y être assimilés et ainsi « nourrir » l'organisme.

Savoirs	Attendus
Apports des aliments à l'organisme	Préciser que les humains, comme les animaux, sont constitués de matière qui provient de l'alimentation. Expliciter la nécessité de s'alimenter pour produire de la matière et de l'énergie.
Quelques règles d'hygiène de vie	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; - nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; - sommeil.
Système digestif chez les humains - Tube digestif - Transformation des aliments et transport des nutriments (résultats de la digestion des aliments) Système circulatoire - Un des rôles du sang : transport des nutriments	Expliciter la nécessité de transformer les aliments en nutriments et de les transporter dans le corps humain. Décrire le trajet des aliments dans le tube digestif des humains, en mettant en évidence la transformation et le transport des aliments. Identifier le sang comme un moyen de transporter des nutriments dans le corps humain.
Vocabulaire	Utiliser les termes : alimentation, nutriment, tube digestif, sang, intestin, œsophage, estomac.

P4

Savoir-faire	Attendu
Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : le trajet des aliments.	Représenter le trajet des aliments dans le tube digestif et le passage des nutriments et de l'eau dans le sang.

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : la transformation et l'acheminement des aliments digérés.	Représenter et expliquer comment les aliments permettent d'approvisionner le corps humain en nutriments, pour ses besoins en matière et en énergie.

Les relations alimentaires entre les vivants

Les années d'études précédentes, les élèves observent un milieu de vie proche et reconnaissent des éléments vivants et non vivants. Ainsi, les élèves ont déjà eu l'occasion de repérer des interactions entre les animaux ou entre les animaux et les plantes.

En 4^e année primaire, les élèves caractérisent de manière plus précise les relations alimentaires entre vivants et utilisent un modèle de chaîne alimentaire pour les représenter. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », les élèves expliquent en quoi la disparition d'un maillon peut modifier une chaîne alimentaire. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « interactions » entre les vivants et est une opportunité pour travailler les savoir-faire des démarches d'investigation scientifique.

Plus tard, les élèves représentent des relations alimentaires plus complexes, au travers d'un réseau trophique (qui concerne la nutrition des tissus) caractéristique d'un milieu de vie donné.

Savoirs	Attendus
Régimes alimentaires de quelques animaux - Carnivore - Herbivore - Omnivore	Définir les régimes alimentaires : carnivore, herbivore et omnivore.
Relation alimentaire - Prédateur/proie	Décrire une relation de prédation (prédateur, proie) dans un milieu de vie.
Chaîne alimentaire - Producteur - Consommateur	Reconnaître la plante verte comme premier élément d'une chaîne alimentaire. Connaitre la signification de la « flèche » et du « maillon » dans une chaîne alimentaire pour identifier que chaque vivant est mangé par celui qui suit.
Vocabulaire	Utiliser les termes suivants : « est mangé par », maillon, chaîne alimentaire, proie, prédateur, carnivore, herbivore, omnivore.

P4

Savoir-faire	Attendus
Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports : le régime alimentaire des animaux.	Préciser le régime alimentaire d'un animal sur la base d'une source d'information.
Confronter les informations obtenues avec celles des autres : le régime alimentaire des animaux.	Décrire des variations de l'alimentation de quelques vivants, en fonction des saisons et de l'environnement.
Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : les relations alimentaires entre vivants.	Représenter, à l'aide de flèches, des relations alimentaires entre quelques vivants d'un même milieu de vie.
Établir des liens entre des adaptations des vivants et leurs chances de survie.	Établir des liens entre des adaptations d'animaux et leur chance de survie face à leurs prédateurs (ex. : mimétisme, camouflage, pelage d'hiver...).
	Établir des liens entre des adaptations d'animaux et leur chance de survie au cours des saisons (ex. : migration, pelage d'hiver, hibernation...).

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : les chaînes alimentaires.	Expliquer en quoi la disparition ou l'apparition d'un maillon peut modifier une chaîne alimentaire.



MATIÈRE

Le cycle naturel de l'eau et les changements d'état

En 2^e et 3^e année primaire, les élèves mettent en évidence quelques caractéristiques de l'eau et abordent la notion de mélange. À partir du cycle de l'eau potable, ils identifient quelques gestes pour la protection de notre environnement.

En 4^e année primaire, les élèves abordent les états de la matière (dont les gaz) et les caractéristiques des changements d'état. En particulier, ils découvrent que la masse se conserve au cours de ceux-ci. Ils illustrent différents changements d'état au travers du cycle naturel de l'eau. Ainsi, dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent un cycle naturel de l'eau, en mettant en évidence les transformations et la conservation de la matière dans un environnement donné. Cette compétence participe donc à la construction du concept fondamental « transformation et conservation » de la matière.

En 6^e année primaire, les élèves apprennent à distinguer un phénomène physique d'un phénomène chimique et en 1^{re} année secondaire, ils abordent les changements d'état d'un point de vue énergétique et moléculaire.

P4

Savoirs	Attendus
Cycle naturel de l'eau	Décrire le cycle naturel de l'eau en identifiant : - les changements d'état (évaporation, condensation, solidification, fusion) ; - les déplacements d'eau (précipitations, ruissellement et infiltration) ; - les réserves d'eau (eaux de surface et eaux souterraines).
État gazeux - Matérialité des gaz - Caractéristiques	Identifier un gaz comme de la matière : il occupe tout l'espace disponible, peut exercer des forces et possède une masse.
Changements d'état - Fusion, solidification, vaporisation (ébullition, évaporation), condensation - Lien énergie thermique et changements d'état - Température d'ébullition, de fusion et de solidification de l'eau à pression atmosphérique normale - Réversibilité - Conservation de la nature de la matière et de la masse	Préciser que les changements d'état nécessitent un réchauffement ou un refroidissement. Identifier que la température de fusion/solidification de l'eau est de 0 °C. Identifier que la température d'ébullition de l'eau est de 100 °C. Énoncer que les changements d'état sont réversibles, que la matière reste la même et que la masse reste constante.
Unité de mesure	Exprimer les mesures de masse dans les unités kg, g, et de température dans l'unité °C.
Vocabulaire	Utiliser les termes : température, cycle de l'eau, changement d'état, fusion, solidification, condensation, évaporation, ébullition, précipitations, ruissellement, infiltration.

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole simple ou concevoir collectivement un protocole : les changements d'état de l'eau. Choisir et utiliser l'instrument de mesure adéquat : la balance, le thermomètre.	Montrer expérimentalement : - que la glace, la pluie et la vapeur d'eau sont toutes de la même matière : de l'eau. - que l'eau occupe plus d'espace lorsqu'elle gèle, mais ne change pas de masse. Montrer expérimentalement que la matière peut passer : - de l'état solide à l'état liquide lors d'une fusion ; - de l'état liquide à l'état gazeux lors d'une ébullition (au sein du liquide) ou d'une évaporation (en surface) ; - de l'état gazeux à l'état liquide lors d'une condensation. Choisir et utiliser correctement un instrument de mesure pour relever une température, pour mesurer une masse.
Réaliser une représentation pour comprendre une réalité complexe : le cycle naturel de l'eau.	Réaliser une représentation légendée du cycle naturel de l'eau et préciser l'état de l'eau à chaque étape (ex. : le nuage est composé d'eau à l'état solide, liquide et gazeux ; dans l'air, il y a de l'eau sous forme de gaz, invisible...). Préciser des lieux de prélèvements possibles d'eau potable dans l'environnement.

Compétence	Attendu
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : le cycle naturel de l'eau.	Décrire un cycle naturel de l'eau, en mettant en évidence les transformations et la conservation de la matière dans un environnement donné.

P4

ÉNERGIE

Les forces et l'appareil locomoteur

En 1^{re} année primaire, les élèves découvrent l'action d'un objet sur un autre. Ils travaillent le lien de cause à effet et apprennent qu'ils peuvent agir sur la matière qui les entoure.

En 4^e année primaire, les élèves repèrent quelques os et articulations permettant la réalisation d'un mouvement corporel. Ils approfondissent la notion de force à travers la découverte de quelques mouvements du corps. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves repèrent le muscle, les os et les tendons et expliquent leur rôle pour permettre la flexion d'un bras ou d'une jambe, sur la base d'une représentation « mobile ». Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « interactions » entre différentes parties du corps afin de générer un mouvement. Cette partie est en lien avec la discipline d'Éducation physique et à la santé (EP&S).

Savoirs	Attendus
Appareil locomoteur <ul style="list-style-type: none"> - Muscles/tendons - Os - Articulations 	Repérer quelques os sur un squelette : au minimum radius, cubitus (ulna), humérus, fémur, rotule (patella), péroné (fibula), tibia, vertèbres, crâne, côtes. Repérer les articulations suivantes : hanche, genou, cheville, épaule, coude, poignet.
Cerveau et nerf	Énoncer qu'un mouvement peut être commandé par le cerveau et que l'information circule par les nerfs.
Force Muscles fixés aux os à l'aide de tendons	Préciser que pour qu'il y ait un mouvement d'un membre, il faut que le muscle soit au moins attaché à deux os par des tendons. Identifier que lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement ou un changement de la forme d'un objet, il y a une force qui s'exerce sur l'objet.
Fonctions du squelette <ul style="list-style-type: none"> - Soutien - Locomotion - Protection 	Énoncer les fonctions du squelette : soutien, locomotion et protection.
Vocabulaire	Utiliser les termes : muscles, tendons, os, articulations, hanche, genou, cheville, épaule, coude, poignet, squelette, radius, cubitus (ulna), humérus, fémur, rotule (patella), péroné (fibula), tibia, vertèbres, crâne, côtes, flexion, extension.

P4

Savoir-faire	Attendus
Réaliser une observation en lien avec la question d'ordre scientifique : le mouvement d'un membre.	<p>Observer ou réaliser une dissection, mettant en évidence la relation entre les os et les muscles pour permettre le mouvement (ex. : une aile de poulet, une patte de lapin...).</p> <p>Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel comme une flexion ou une extension : muscles, tendons, os.</p> <p>Repérer le muscle qui est responsable d'un mouvement du bras ou d'une jambe.</p>

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : le mouvement d'un membre.	Repérer le muscle, les os et les tendons et expliquer leur rôle pour permettre la flexion d'un bras ou d'une jambe, sur la base d'une représentation « mobile ».

P5

5^e PRIMAIRE

Introduction

En 5^e année primaire, les élèves développent progressivement leur capacité d'abstraction. Ils font preuve d'imagination, peuvent se représenter des choses moins concrètes, jamais rencontrées ou plus lointaines, par exemple, le système solaire. Au départ du travail sur les objets, ils analysent et conceptualisent aussi les relations entre ceux-ci, comme au sein de mélanges, par exemple. Les élèves partagent leurs points de vue et en débattent, ils peuvent plus facilement envisager des points de vue différents en fonction des arguments échangés et des éléments tangibles récoltés. Ils apprennent à exercer leur autonomie dans l'organisation de leur travail individuel ou en groupe.

Les élèves abordent la composition des mélanges et des techniques de séparation, l'organisation du système solaire et approfondissent leurs savoirs et savoir-faire en matière d'électricité. Au cours de cette année, le concept de modèle scientifique est introduit de façon explicite, notamment dans le champ « énergie ». Il est envisagé comme une construction de l'esprit permettant de représenter de manière simplifiée la réalité, dans le but de la comprendre et de faire des prévisions.

D'autre part, l'étude du système reproducteur de l'être humain et celui des végétaux permet de contribuer à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).

Tableau synoptique

PRIMAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		VIVANTS								
BIODIVERSITÉ	x	x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x		x	x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	x		x			x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	x	x			x		x			x
NUTRITION : chez les plantes vertes	x			x						x
		MATIÈRE								
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x	x	x	x		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
		ÉNERGIE								
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
SON ET LUMIÈRE	x			x						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

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.

P5

Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1) et apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix et agir en s'appuyant sur les sciences (visée 4). Des 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, les savoir-faire travaillés dans les années précédentes (toujours à entraîner), sont présentés en gris et ceux initiés en 5^e 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Formuler une question 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. Émettre une hypothèse et la confronter à celles des autres.
Investiguer et garder des traces évolutives	
Proposer, adapter des moyens d'investigation.	Rechercher et identifier des facteurs susceptibles d'influencer la situation envisagée. Proposer des moyens d'investigation.
Expérimenter et traiter les résultats.	Concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire. Choisir et utiliser le matériel adapté à la situation expérimentale et respecter les mesures de sécurité. Utiliser l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale.
Observer.	Recueillir et décrire les observations qualitatives et quantitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat.
Consulter des documents et/ou des personnes-ressources.	Recueillir, extraire et noter des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis, écrit/média à caractère scientifique...) et noter le titre et l'auteur.
Utiliser des représentations/des modèles scientifiques.	Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe. Utiliser des symboles pertinents.
Analyser et débattre.	Analyser et interpréter des données collectées (résultats expérimentaux, observations, informations...) Confronter ensemble les informations et les résultats trouvés.
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Confronter son explication de départ aux données récoltées.

P5

Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	<p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.</p> <p>Comparer des informations provenant de sources différentes et préciser le titre et l'auteur.</p> <p>Rassembler les informations et les résultats obtenus, en utilisant différents modes de représentation formalisés (schéma, dessin, tableau, graphique, texte...), notamment grâce à des outils numériques.</p> <p>Identifier une cause et son/ses effets.</p>
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	<p>Confronter les informations obtenues et le savoir scientifique pour réaliser une synthèse commune.</p> <p>Répondre à la question de départ, en s'appuyant sur les faits donnés, les résultats et les discussions issus de la démarche d'investigation.</p>
Synthétiser.	Construire ensemble une synthèse des concepts qui ont été appris.
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	<p>S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.</p> <p>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...).</p>

VIVANTS

La reproduction humaine

En 2^e année primaire, les élèves observent les étapes de la vie de quelques animaux et identifient leur mode de reproduction.

En 5^e année primaire, les élèves développent les principaux aspects de la reproduction humaine, comme la puberté, l'anatomie du système reproducteur chez les humains, la fécondation. Ces contenus s'inscrivent dans la visée 2 « Apprendre les sciences » et contribuent à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).

En 1^{re} année secondaire, les élèves abordent les différents moyens contraceptifs et la nécessité de se protéger contre les Infections Sexuellement Transmissibles (IST).

P5

Savoirs	Attendus
Étapes de la vie des humains <ul style="list-style-type: none"> - Fécondation - Naissance - Croissance - Mort 	Citer les étapes de la vie des humains.
Puberté	Décrire des changements physiques propres à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, développement des seins, menstruations...).
Système reproducteur : organes et fonctions <ul style="list-style-type: none"> - Appareil reproducteur masculin - Appareil reproducteur féminin 	<p>Légender un schéma simplifié de l'appareil reproducteur de l'homme et de la femme (le pénis, les testicules, le vagin, la vulve, le clitoris, l'utérus, les ovaires).</p> <p>Identifier la fonction des organes du système reproducteur de l'homme (au moins : pénis, testicules) et de la femme (au moins : ovaire, utérus, vagin).</p>
Reproduction humaine <ul style="list-style-type: none"> - Reproduction sexuée - Fécondation 	<p>Préciser le rôle respectif des deux sexes au cours de la reproduction sexuée (l'homme produit les spermatozoïdes et la femme les ovules).</p> <p>Identifier la fécondation comme étant le résultat de la rencontre entre un spermatozoïde et un ovule.</p>
Vocabulaire	Utiliser les termes suivants : puberté, pénis, testicule, ovaire, vagin, vulve, clitoris, utérus, fécondation, ovule, spermatozoïde.

Savoir-faire	Attendu
Réaliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : la fécondation.	Réaliser une représentation pour illustrer la fécondation (rencontre d'un spermatozoïde et d'un ovule).

La reproduction des plantes vertes

Les années d'études précédentes, les élèves abordent les différentes parties d'une plante verte et mettent en évidence leurs besoins essentiels.

En 5^e année primaire, les élèves découvrent un mode de reproduction chez les plantes : la reproduction sexuée. Il est attendu que les élèves ordonnent et décrivent les étapes de la vie d'une plante à fleurs, à partir de n'importe quel élément de celle-ci. Ils mettent aussi en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante, et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. Ces contenus participent aux visées 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences ».

Au cours des premières années de l'enseignement secondaire, les élèves découvrent que les plantes vertes sont à la base de l'alimentation de nombreux autres vivants.

P5

Savoirs	Attendus
Étapes de la vie d'une plante à fleurs (reproduction sexuée) <ul style="list-style-type: none"> - Pollinisation - Fécondation - Fructification (de la fleur au fruit) - Germination - Croissance - Mort 	<p>Décrire les étapes de la vie d'une plante à fleurs.</p> <p>Décrire le mode de reproduction sexuée des plantes à fleurs.</p> <p>Identifier l'organe de la plante contenant la/les graine(s) comme étant le fruit provenant de la fleur fécondée.</p> <p>Citer cinq plantes/arbres/arbustes locaux produisant des fruits qui se mangent.</p> <p>Préciser que la pollinisation est le transport du pollen, des organes de reproduction mâles aux organes de reproduction femelles.</p> <p>Identifier la fécondation comme étant le résultat de la rencontre entre un grain de pollen et un ovule présent dans la plante.</p>
Acteurs de la pollinisation	Identifier des acteurs de la pollinisation (ex. : vent, animaux...).
Acteurs de la dissémination des graines	Identifier des acteurs qui interviennent dans la dissémination des graines (vent, animaux, eau, plante).
Vocabulaire	Utiliser les termes : graine, pollinisation, germination, fécondation, reproduction sexuée, dissémination.

Savoir-faire	Attendus
Réaliser une observation en lien avec une question d'ordre scientifique : la pollinisation.	<p>Réaliser et/ou observer une dissection de différentes plantes afin d'identifier les organes en lien avec la reproduction.</p> <p>Observer l'activité d'insectes pollinisateurs en lien avec une question.</p>
Rassembler les informations et les résultats obtenus, en utilisant différents modes de représentation formalisés (schéma, dessin, tableau, graphique, texte...).	Observer la transformation de fleurs en fruits contenant une/des graines et rassembler les informations pour les communiquer.

Compétences	Attendus
Visées 2 « Apprendre les sciences » et 4 : « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : les étapes de la vie d'une plante à fleurs.	Ordonner et décrire les étapes de la vie d'une plante à fleurs, à partir de n'importe quel élément de celle-ci (ex. : à partir d'un fruit, d'une graine, d'une fleur...).
Développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : la pollinisation.	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs, et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation.

P5

MATIÈRE

Les mélanges homogènes et hétérogènes

Les années d'études précédentes, les élèves abordent la matérialité de l'air et de l'eau à travers la météo, les états de la matière, leurs caractéristiques et la notion de mélange.

En 5^e année primaire, les élèves approfondissent la notion de mélange en réalisant des mélanges hétérogènes et homogènes. Ils mesurent des masses et des volumes afin de comparer des matières différentes. Dans le cadre de la visée 1 « Pratiquer des sciences », il est attendu que les élèves préparent un mélange de leur choix (recette alimentaire, cosmétique...) et l'explique. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « constitution et organisation » de la matière.

En 2^e année secondaire, les élèves abordent la notion de masse volumique.

Savoirs	Attendus
Mélanges homogènes et hétérogènes <ul style="list-style-type: none"> - Solide/solide - Solide/liquide - Liquide/liquide - Gaz/gaz (air) 	<p>Distinguer des mélanges homogènes de mélanges hétérogènes (ex. : sel/poivre, eau/sel, eau/huile, eau/grenadine...).</p> <p>Identifier que l'air est un mélange homogène (ex. : air parfumé dans une cuisine, parfum, air pollué à la fin d'une journée de cours...).</p> <p>Citer les principaux constituants de l'air (diazote, dioxygène et autres gaz dont le dioxyde de carbone).</p>
Masse et volume	<p>Énoncer que des objets de même volume peuvent avoir une masse différente.</p> <p>Définir le volume d'un objet comme étant l'espace occupé par l'objet.</p> <p>Exprimer les mesures de masse dans les unités kg, g, et de volume dans les unités dm³, cm³, L, mL.</p>
Vocabulaire	Utiliser les termes suivants : constituants, mélange homogène et mélange hétérogène, dioxygène, diazote, dioxyde de carbone, volume.

Savoir-faire	Attendus
<p>Concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les mélanges.</p> <p>Utiliser l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée.</p>	<p>Préparer des mélanges de deux constituants.</p> <p>Mesurer une masse et préciser l'unité.</p> <p>Réaliser des mesures de masses et de volumes de liquides différents, afin de comparer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les masses de deux liquides de volumes identiques ; - les volumes de deux liquides de masse identique. <p>Montrer qu'un dm³ d'eau correspond à 1 litre d'eau.</p>
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier des mélanges.	Trier des mélanges selon la caractéristique homogène ou hétérogène.

P5

Compétence	Attendu
Visée 1 « Pratiquer des sciences »	
Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : les mélanges homogènes et hétérogènes.	Préparer un mélange de son choix (recette alimentaire, cosmétique...) et l'expliquer.

ÉNERGIE

Les mouvements de la Terre autour du Soleil

En 3^e année primaire, les élèves associent les sens à l'organe de perception correspondant. Ils identifient que le son et la lumière sont émis par un émetteur, captés par un récepteur et transmis, renvoyés et/ou absorbés en fonction des matériaux rencontrés.

En 5^e année primaire, les élèves se représentent le système Soleil-Terre-Lune afin de découvrir l'alternance jour/nuit. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves utilisent un modèle du système Soleil-Terre-Lune pour expliquer l'alternance jour/nuit, la longueur d'une journée et d'une année. L'utilisation de modèles du système Soleil-Terre-Lune est l'occasion de travailler la visée 3 « Apprendre à propos des sciences », en particulier, les caractéristiques des sciences et la construction des savoirs scientifiques à travers l'Histoire.

Savoirs	Attendus
Place de la Terre dans le système solaire <ul style="list-style-type: none"> - Le système solaire - La planète Terre - La Lune 	<p>Définir le Soleil comme une étoile, la Terre comme une des planètes du système solaire et la Lune comme un satellite naturel de la Terre.</p> <p>Préciser que le Soleil est une source de lumière, tandis que la Lune renvoie la lumière qu'elle reçoit du Soleil.</p> <p>Décrire les mouvements de la Terre : rotation et révolution.</p> <p>Associer la durée de la rotation complète de la Terre à un jour et celle de la révolution complète de la Terre autour du Soleil à une année.</p> <p>Décrire le mouvement de la Lune autour de la Terre.</p> <p>Associer l'alternance jour/nuit à la rotation de la Terre.</p>
Modèle scientifique <ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques - Utilité - Évolution - Exemples 	<p>Énoncer qu'il y a eu, au cours de l'Histoire, des représentations différentes : de la Terre et du système Soleil-Terre.</p> <p>Associer la représentation du système Soleil-Terre à un modèle scientifique (représentation simplifiée dans le but de la comprendre et de faire des prévisions).</p>
Vocabulaire	Utiliser les termes : rotation, révolution, satellite, étoile, planète, modèle scientifique.

Savoir-faire	Attendu
Recueillir et décrire des observations relatives à l'alternance jour/nuit.	Repérer s'il fait jour ou nuit à un endroit donné, en fonction des positions respectives de l'observateur et du Soleil.

P5

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : l'alternance jour/nuit, la longueur d'une journée, d'une année.	Utiliser un modèle du système Soleil-Terre-Lune pour expliquer l'alternance jour/nuit, la longueur d'une journée et d'une année.

Le circuit électrique

En 2^e année primaire, les élèves abordent l'électricité. Ils identifient et utilisent des appareils électriques pour mettre en évidence la transformation d'électricité en mouvement, chaleur et lumière.

En 5^e année primaire, le montage de circuits électriques simples permet aux élèves d'approfondir leur compréhension du fonctionnement de différents systèmes électriques dans différentes applications. Ce thème est une opportunité pour travailler des savoir-faire des démarches d'investigation scientifique. Dans le cadre de la visée 1 « Pratiquer des sciences », il est attendu que les élèves conçoivent, réalisent et présentent un projet nécessitant un circuit électrique simple.

Cette compétence est réinvestie en « Formation manuelle, technique, technologique et numérique » en 1^{re} année secondaire. De plus, en physique, les élèves repèrent les transformations d'énergie liées aux centrales et autres dispositifs d'approvisionnement en électricité. L'approche quantitative et domestique de l'électricité est abordée en 3^e année secondaire.

Savoirs	Attendus
Circuit électrique simple	Identifier les composants d'un circuit électrique simple : fil électrique, générateur, récepteur, interrupteur. Distinguer le circuit électrique fermé du circuit électrique ouvert.
Isolant et conducteur électrique	Distinguer les matériaux isolants électriques des matériaux conducteurs électriques.
Vocabulaire	Utiliser les termes : fil électrique, générateur, récepteur, interrupteur, isolant électrique, conducteur électrique, circuit électrique.

Savoir-faire	Attendus
Mettre en œuvre un protocole simple : la conductivité électrique.	Tester différents matériaux dans un circuit électrique simple, pour distinguer un isolant d'un conducteur.
Choisir et utiliser le matériel adapté à la situation expérimentale.	Construire un circuit électrique simple intégrant un interrupteur.
Verbaliser et schématiser une situation expérimentale : le circuit électrique.	Schématiser un circuit électrique au moyen de symboles.

Compétence	Attendu
Visée 1 « Pratiquer des sciences »	
Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : un projet intégrant l'électricité.	Concevoir, réaliser et présenter un projet nécessitant un circuit électrique simple.

P6

6^e PRIMAIRE

Introduction

En 6^e année primaire, les élèves continuent à développer leur capacité d'abstraction. Ils font preuve d'imagination, peuvent se représenter des choses moins concrètes, jamais rencontrées ou plus lointaines. Cependant, les références au monde réel restent essentielles à la compréhension. Ils apprennent à effectuer des liens entre les différents apprentissages réalisés, et plus particulièrement, ils mettront en évidence les interactions entre les systèmes digestif, respiratoire et circulatoire, au sein de l'organisme.

Les élèves sont initiés aux transformations (physiques et chimiques) de la matière. La 6^e année primaire est donc l'occasion d'amener progressivement la distinction entre la physique et la chimie, au travers du champ « matière ».

Le champ « énergie » se focalise sur l'énergie thermique et permet notamment de travailler la visée « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences » en lien avec un problème sociétal important : l'économie d'énergie thermique.

Les élèves travaillent la distinction entre savoir scientifique et croyances, au travers des thèmes de la classification des vivants et de l'énergie thermique.

Les permanences et les récurrences constatées à travers différentes démarches scientifiques permettent d'envisager des généralisations qui mèneront à construire des concepts, des modèles et des lois.

Tableau synoptique

PRIMAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		VIVANTS								
BIODIVERSITÉ	x	x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x		x	x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	x		x			x		x		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	x	x			x		x			x
NUTRITION : chez les plantes vertes	x			x						x
		MATIÈRE								
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x	x	x	x		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
		ÉNERGIE								
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
SON ET LUMIÈRE	x			x						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

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.

P6

Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix 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, les savoir-faire travaillés dans les années précédentes (toujours à entraîner), sont présentés en gris et ceux initiés en 6^e 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	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Formuler une question 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. Émettre une hypothèse et la confronter à celles des autres.
Investiguer et garder des traces évolutives	
Proposer, adapter des moyens d'investigation...	Rechercher et identifier des facteurs susceptibles d'influencer la situation envisagée. Proposer des moyens d'investigation.
Expérimenter et traiter les résultats.	Concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire. Choisir et utiliser le matériel adapté à la situation expérimentale et respecter les mesures de sécurité. Utiliser l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée. Verbaliser et schématiser une situation expérimentale. Répéter l'expérience et faire une moyenne.
Observer.	Recueillir et décrire les observations qualitatives et quantitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat.
Consulter des documents et/ou des personnes-ressources.	Recueillir, extraire et noter des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis, écrit/média à caractère scientifique...) et noter le titre et l'auteur. Vérifier si l'information répond à la question de départ.
Utiliser des représentations/des modèles scientifiques.	Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe.
Analyser et débattre.	Analyser et interpréter des données collectées (résultats expérimentaux, observations, informations...) Confronter ensemble les informations et les résultats trouvés.
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Confronter son explication de départ/son hypothèse aux données récoltées.

P6

Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	<p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.</p> <p>Extraire des informations d'un tableau de données et/ou d'un graphique.</p> <p>Rassembler les informations et les résultats obtenus, en utilisant différents modes de représentation formalisés (schéma, dessin, tableau, graphique, texte...), notamment grâce à des outils numériques.</p> <p>Comparer des informations provenant de sources différentes et préciser la nature du document, le titre et l'auteur.</p> <p>Identifier une cause et son/ses effets.</p>
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	<p>Confronter les informations obtenues et le savoir scientifique pour réaliser une synthèse commune.</p> <p>Répondre à la question de départ, en s'appuyant sur les faits donnés, les résultats et les discussions issus de la démarche d'investigation.</p>
Synthétiser.	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris.
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	<p>S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.</p> <p>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...).</p>

VIVANTS

Les liens entre les systèmes respiratoire, circulatoire et digestif chez les humains

Lors des années d'études précédentes, les élèves mettent en évidence que les aliments contribuent à la croissance de l'organisme et à l'apport d'énergie dont il a besoin.

En 6^e année primaire, les trois grands systèmes qui interviennent dans la nutrition et les relations existantes entre ces systèmes sont abordés, afin d'expliquer le lien entre apports discontinus des aliments à l'organisme et les besoins continus de l'organisme pour fonctionner. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves représentent, décrivent et expliquent les interactions entre les systèmes circulatoire, digestif et respiratoire dans un contexte donné. Cette compétence participe à la construction des concepts fondamentaux « interactions » et « transformation et conservation ».

En 3^e année secondaire, les élèves découvrent que le phénomène de respiration se déroule à l'intérieur de chacune des cellules de l'organisme et permet de fournir l'énergie nécessaire au fonctionnement de l'organisme.

P6

Savoirs	Attendus
Système respiratoire <ul style="list-style-type: none"> - Nez - Bouche - Trachée - Bronches - Alvéoles - Poumons 	Décrire le fonctionnement du système respiratoire : <ul style="list-style-type: none"> - situer les principaux organes du système respiratoire (nez, bouche, trachée, bronches, poumons, alvéoles) ; - décrire les rôles du diaphragme et de la cage thoracique lors des mouvements ventilatoires ; - décrire les échanges gazeux avec le sang : dioxygène et dioxyde de carbone au niveau des alvéoles.
Système digestif <ul style="list-style-type: none"> - Bouche - Œsophage - Estomac - Intestin grêle - Colon - Anus - Glandes annexes : glandes salivaires, pancréas et foie 	Décrire le fonctionnement du système digestif : <ul style="list-style-type: none"> - situer les principaux organes du système (bouche, œsophage, estomac, intestin grêle, côlon, anus et les glandes annexes : glandes salivaires, pancréas et foie) ; - préciser que la plupart des aliments sont transformés en nutriments, avant d'être absorbés au niveau de l'intestin grêle et ainsi passer dans le sang ; - préciser que l'eau est absorbée au niveau du côlon ; - préciser que les matières non absorbées sont évacuées au niveau de l'anus.
Système circulatoire <ul style="list-style-type: none"> - Sang - Cœur - Vaisseaux sanguins (veines, artères) 	Expliquer le rôle du cœur, des différents types de vaisseaux (veines et artères) et du sang.
Liens entre les systèmes	Préciser que les nutriments, le dioxygène et le dioxyde de carbone sont transportés dans l'organisme par le sang. Préciser que certains déchets sont évacués dans les urines, d'autres au niveau des poumons (dioxyde de carbone).
Vocabulaire	Utiliser les termes : nutriment, absorption intestinale, bouche, œsophage, estomac, intestin grêle, côlon, anus, glandes salivaires, pancréas, foie, veine, artère, ventilation, rythme cardiaque, trachée, bronche, poumon, alvéoles, dioxygène, dioxyde de carbone.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée : le chronomètre. Répéter l'expérience et faire une moyenne. Analyser et interpréter des données collectées. Confronter les informations obtenues pour réaliser une synthèse commune : le rythme cardiaque et l'activité physique.	Évaluer le nombre de mouvements ventilatoires, avant et après l'effort, et les interpréter pour comprendre les liens entre ventilation et activité physique. Évaluer le rythme cardiaque, avant et après l'effort, et l'interpréter pour comprendre les liens entre rythme cardiaque et activité physique.
Utiliser un modèle pour comprendre une réalité complexe : les mouvements ventilatoires.	Représenter les mouvements ventilatoires, à l'aide d'un dispositif, et comparer son fonctionnement avec la réalité.

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : les liens entre les systèmes circulatoire, digestif et respiratoire.	Représenter, décrire et expliquer les interactions entre les systèmes circulatoire, digestif et respiratoire dans un contexte donné.

P6

La classification des vivants

Les années d'études précédentes, les élèves mettent en évidence qu'il existe une grande diversité de vivants dans l'environnement et apprennent à les classer.

En 6^e année primaire, les élèves découvrent que les scientifiques classent les vivants en fonction d'attributs qu'ils partagent, afin de constituer de grands groupes de vivants. Cette manière de classer les vivants, appelée « la classification phylogénétique » est une méthode retenue par les scientifiques pour montrer l'existence de liens de parenté entre espèces et donc l'existence d'un ancêtre commun à ces espèces. Cette approche de classification participe à la compréhension de l'évolution des espèces. Dès lors, dans le cadre de la visée 1 « Pratiquer des sciences », il est attendu que les élèves réalisent une classification sous forme d'ensembles emboîtés, en fonction d'attributs partagés, et ce, à partir d'une collection donnée d'animaux. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « unité et diversité » des vivants.

En 2^e année secondaire, les élèves réalisent une première approche du mécanisme permettant d'expliquer l'évolution des vivants.

Savoirs	Attendus
Espèce	Définir la notion d'espèce comme un ensemble de vivants pouvant se reproduire entre eux et avoir des descendants féconds.
Classification scientifique (classification phylogénétique) - Objectif - Attribut	Préciser que la classification phylogénétique scientifique permet de montrer les liens de parenté entre les espèces. Nommer des attributs des espèces rencontrées (squelette interne, squelette externe, membre, pattes articulées, antennes, poils, coquille, tentacule, pied plat, anneau, nageoires rayonnées, quatre doigts à la main...).
Vocabulaire	Utiliser les termes : attribut, espèce, classification.

Savoir-faire	Attendus
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classification phylogénétique des vivants.	Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants et identifier ceux retenus pour la classification. Utiliser et/ou réaliser un tableau d'attributs partagés, afin de réaliser des groupes emboîtés.

Compétence	Attendu
Visée 1 « Pratiquer des sciences »	
Pratiquer une démarche d'investigation scientifique : la classification des animaux.	Réaliser une classification sous forme d'ensembles emboîtés, en fonction d'attributs partagés, et ce, à partir d'une collection donnée d'animaux.

P6

MATIÈRE

Les transformations de la matière

Au cours des années d'études précédentes, les élèves s'approprient la matérialité des gaz et de l'eau, ils expérimentent la fusion, la solidification, la vaporisation (ébullition et évaporation) et la condensation de l'eau, dans le cadre des phénomènes météo puis dans le cadre du cycle de l'eau et des changements d'état.

En 6^e année primaire et en rapport avec la visée 2 « Apprendre les sciences », les élèves distinguent un phénomène physique d'un phénomène chimique. Ils identifient que les changements d'état conservent la nature de la matière, tandis que les transformations chimiques s'accompagnent d'une transformation de la matière. La combustion, proche du quotidien des élèves, est abordée comme première approche de la transformation chimique. Ces contenus participent à la construction du concept fondamental « transformation et conservation ».

En 3^e année secondaire, ils apprennent à représenter les phénomènes chimiques par une équation chimique et identifient les risques représentés par différents pictogrammes de danger.

Savoirs	Attendus
Phénomène physique - La nature de la matière se conserve	Identifier un phénomène physique comme un phénomène au cours duquel la matière n'est pas transformée (ex. : changement d'état).
Phénomène chimique - La nature de la matière se transforme	Identifier un phénomène chimique comme un phénomène au cours duquel la matière est transformée (ex. : combustion, cuisson...).
	Préciser que l'énergie chimique stockée dans la matière est transformée lors de la combustion en énergie thermique.
	Préciser que la combustion nécessite de l'air (dioxygène) et s'accompagne d'une libération d'énergie thermique, d'eau et de dioxyde de carbone.
Vocabulaire	Utiliser les termes : phénomène chimique, phénomène physique, changement d'état, combustion, énergie thermique.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir et décrire les observations qualitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat : le phénomène de combustion.	Décrire les observations réalisées lors d'une combustion pour mettre en évidence que la matière se transforme.
	Décrire les observations réalisées lors de la combustion d'une bougie, pour mettre en évidence la nécessité de la présence d'air (dioxygène) et la libération d'énergie thermique et d'eau.
	Proposer des moyens d'éteindre un feu en toute sécurité.

P6

ÉNERGIE

Les ressources énergétiques et l'énergie thermique

En 2^e année primaire, les élèves découvrent quelques transformations de l'électricité en chaleur, en son et/ou en lumière.

En 6^e année primaire, les élèves découvrent et classent les ressources énergétiques utilisées en Belgique. Ils remarquent qu'elles sont majoritairement utilisées pour se chauffer et pour les transports. Les activités se focalisent sur le chauffage domestique et l'isolation des bâtiments, très gros consommateurs d'énergie. Dans le cadre des visées 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves justifient des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. Les transports sont également intéressants à aborder. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « transformation et conservation » de l'énergie.

En 1^{re} année secondaire, les élèves découvrent que l'énergie électrique peut être convertie en d'autres formes d'énergie et que diverses formes d'énergies peuvent être converties en électricité.

Savoirs	Attendus
Ressources d'énergie pour le chauffage	Citer différentes ressources d'énergie pour se chauffer et les qualifier de renouvelables ou non.
Transfert d'énergie thermique (chaleur)	Préciser que l'énergie thermique se transfère d'une matière chaude vers une matière froide.
Conducteur et isolant thermiques	Citer des matériaux plutôt isolants et plutôt conducteurs d'un point de vue thermique.
Formes d'énergie : mécanique, lumineuse, électrique, chimique	Énoncer plusieurs formes d'énergies se transformant en énergie thermique : mécanique, lumineuse, électrique, chimique.
Vocabulaire	Utiliser les termes : ressource renouvelable et non renouvelable, énergie thermique, isolant thermique, conducteur thermique, transformation d'énergie.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, extraire et noter des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports et noter le titre et l'auteur : l'utilisation de l'énergie à la maison, à l'école.	Relever des moyens pour limiter l'utilisation d'énergie à la maison, à l'école.
Concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : le caractère isolant d'un objet.	Mettre en évidence expérimentalement comment empêcher un objet chaud de se refroidir, et inversement.
Choisir et utiliser le matériel adapté à la situation expérimentale et respecter les mesures de sécurité.	Tester quelques matériaux pour éprouver leur caractéristique d'isolant ou de conducteur d'énergie thermique.

Compétence	Attendu
Visées 2 « Apprendre les sciences » et 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'énergie thermique.	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable de l'énergie.

Introduction

En 1^{re} année secondaire, l'élève poursuit l'acquisition d'une culture scientifique débutée en primaire. Celle-ci est essentielle pour comprendre les enjeux scientifiques du XXI^e siècle. Les champs conceptuels « Vivants », « Matière » et « Énergie » du primaire évoluent vers la biologie, la chimie et la physique quelques fois complétées par des éléments de géographie physique. Si la plupart des savoirs du champ « vivants » se retrouvent en « biologie », les savoirs des champs « matière » et « énergie » sont répartis différemment entre la « physique » et la « chimie ». Dès lors, le tableau synoptique ci-dessous est adapté à ces nouvelles dénominations. Le temps consacré aux apprentissages doit être équitablement réparti dans les trois disciplines et la distinction entre ces trois disciplines n'exclut pas la possibilité d'une approche intégrée.

Dans une perspective spiralaire, les élèves continuent à réaliser des activités de démarches d'investigation scientifique. Ils construisent et utilisent des modèles de plus en plus affinés. Toutes ces activités contribuent à améliorer la compréhension des concepts scientifiques de base abordés. Les élèves développent leur autonomie, leur regard critique sur les questions d'actualité, se forment leur propre point de vue et réfléchissent à des prises de décisions éclairées pour éventuellement s'engager activement.

Le concept fondamental « unité et diversité » est travaillé en biologie au travers des thèmes des écosystèmes et de la biodiversité. Ceux relatifs à la reproduction humaine (en lien avec l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle), aux ressources naturelles en matières premières, ainsi qu'aux mélanges et corps purs relèvent du concept fondamental « constitution et organisation ». C'est également au cours de cette année que les élèves abordent pour la première fois, le passage du monde macroscopique au monde microscopique. Enfin, le concept fondamental « transformation et conservation » sera travaillé en physique au travers des différentes formes et transformations d'énergie, ainsi qu'au travers des modèles moléculaires et des changements d'état.



S1

Tableau synoptique

SECONDAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
								BIOLOGIE		
BIODIVERSITÉ		x					x	x	x	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	x	x			x			x	x	
ÉTAPES DE LA VIE	x		x			x		x		
NUTRITION CHEZ LES ANIMAUX ET SYSTÈMES ASSOCIÉS	x	x			x		x			x
NUTRITION CHEZ LES PLANTES VERTES	x			x						x
								CHIMIE		
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	x		x	x	x			x		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	x			x		x		x	x	x
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							x			x
								PHYSIQUE		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	x		x		x			x		
ÉLECTRICITÉ	x		x			x				x
FORCE ET PRESSION		x			x				x	x
SON ET LUMIÈRE	x			x		x				
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	x						x	x		

Les croix noires sont dédiées au secondaire.

Les croix grises correspondent à ce qui est abordé dans le fondamental (maternelle, primaire).



Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix 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, les savoir-faire travaillés en primaire (toujours à entraîner) sont présentés en gris et ceux initiés en 1^{re} année secondaire 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 derniers sont à travailler sur des objets au choix.

Savoir-faire liés aux démarches d'investigation scientifique	
Se questionner	
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.

S1

Investiguer et garder des traces évolutives

Proposer, adapter des moyens d'investigation.

Rechercher et identifier des facteurs/paramètres susceptibles d'influencer la situation envisagée.

Proposer des moyens d'investigation.

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.

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.

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.

Analyser et débattre.

Analyser et interpréter des données collectées (résultats expérimentaux, observations, informations...).

Poser un regard critique sur les données collectées et proposer des moyens pour les améliorer.

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.

Faire évoluer les explications/hypothèses.

Confronter son explication de départ/son hypothèse aux données récoltées et la faire évoluer si nécessaire.

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.

Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables.

Rassembler les informations et les résultats obtenus, 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.

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.

S1

Synthétiser.	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris.
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	<p>S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.</p> <p>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...).</p>

BIOLOGIE

Les écosystèmes

À l'école primaire, l'observation d'un milieu de vie proche permet aux élèves de reconnaître des éléments vivants et non vivants. Par la suite, les élèves identifient de manière plus précise des relations alimentaires entre vivants, en modélisant quelques exemples de chaînes alimentaires.

En 1^{re} année secondaire, les élèves découvrent la notion d'écosystème. Ils représentent des relations alimentaires plus complexes au travers de réseaux trophiques caractéristiques de différents milieux de vie. Ils identifient des relations entre vivants. Dans le cadre de la visée 1 « Pratiquer des sciences », il est attendu que les élèves pratiquent une démarche d'investigation pour décrire et expliquer les relations au sein d'un écosystème. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « interactions » entre les vivants et entre les vivants et leur milieu.

En 2^e année secondaire, les élèves abordent des causes possibles de la modification des écosystèmes.

Savoirs	Attendus
Écosystème - Biotope - Biocénose	<p>Décrire un écosystème comme un ensemble d'êtres vivants en interrelation (biocénose) et en relation avec leur milieu de vie (biotope).</p> <p>Décrire l'influence de la température, de l'ensoleillement et de l'humidité sur les vivants, à partir d'observations sur le terrain.</p>
Biodiversité	<p>Décrire la biodiversité comme la diversité des espèces vivant sur la Terre.</p> <p>Décrire les relations entre les vivants, à partir d'observations sur le terrain (dont la prédation, le parasitisme, la coopération et la compétition).</p>
Décomposeurs (animaux, champignons, bactéries) Matière organique d'origine animale et végétale et matière minérale Cycle de la matière	<p>Expliciter l'importance des décomposeurs lors de la décomposition des matières d'origine animale et végétale dans un écosystème.</p> <p>Décrire le cycle de la matière.</p>
Réseau trophique	Identifier le réseau trophique comme un ensemble de chaînes alimentaires présentant des maillons communs.
Vocabulaire	Utiliser les termes : écosystème, biotope, biocénose, biodiversité, prédation, parasitisme, coopération, compétition, décomposeur, modèle scientifique, réseau trophique.

S1

Savoir-faire	Attendus
Proposer les critères d'observation et utiliser les modes d'observation pertinents en lien avec la question d'ordre scientifique : l'écosystème donné. Utiliser un instrument de mesure et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée.	Examiner un écosystème sur le terrain pour : - repérer des relations entre les vivants ; - relever des caractéristiques physiques d'un écosystème (données qualitatives et quantitatives).
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : la biodiversité d'un écosystème.	Exploiter des informations : - pour expliquer les conséquences d'une variation du nombre d'individus dans un écosystème ; - pour expliquer l'importance d'une biodiversité d'un écosystème.
Utiliser un modèle pour comprendre une réalité complexe : le réseau trophique.	Modéliser un réseau trophique.

Compétence	Attendu
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 relations au sein d'un écosystème.	Pratiquer une démarche d'investigation pour décrire et expliquer les relations au sein d'un écosystème.

La reproduction humaine et des moyens de prévention

En 2^e année primaire, les élèves observent les étapes de la vie de quelques animaux proches de leur environnement.

En 5^e année primaire, une première approche de la reproduction humaine est réalisée : les notions liées à la puberté, à la fécondation et aux principales étapes de développement d'un être humain.

En 1^{re} année secondaire, les élèves améliorent leurs connaissances sur les changements anatomiques liés à la puberté chez la fille et le garçon, sur la fécondation et sur la grossesse. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves utilisent des connaissances scientifiques pour justifier des choix en matière de contraception et/ou de protection contre des Infections Sexuellement Transmissibles (IST). Cette compétence participe à la construction des concepts fondamentaux « unité et diversité » et « constitution et organisation ».

Cette partie contribue à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).

S1

Savoirs	Attendus
<p>Système reproducteur masculin</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anatomie - Origine et trajet des spermatozoïdes 	<p>Identifier les principaux organes du système reproducteur masculin (testicule, pénis, urètre, prostate, vésicule séminale, canal déférent).</p> <p>Localiser les testicules comme le lieu de production des spermatozoïdes et décrire leur trajet au sein de l'appareil reproducteur masculin.</p>
<p>Système reproducteur féminin</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anatomie - Origine et trajet des ovocytes 	<p>Identifier les principaux organes du système reproducteur féminin (vagin, utérus, ovaires, tubes utérins (trompes de Fallope), pavillons, col de l'utérus, lèvres, clitoris, vulve).</p> <p>Localiser les ovaires comme le lieu de production des ovocytes (futurs ovules) et décrire leur trajet au sein de l'appareil reproducteur féminin.</p>
Puberté	Énoncer les transformations du corps liées à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, seins, apparition des menstruations...).
<p>Modifications cycliques de l'appareil reproducteur de la femme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origine des règles (ou menstruations) - Cycle menstruel (dont modification de la paroi de l'utérus) sans aborder les hormones 	Décrire les modifications de la paroi utérine lors d'un cycle menstruel.
Fécondation et grossesse (sans entrer dans les détails des phases de la grossesse)	<p>Préciser que la fécondation est le résultat de l'union entre un spermatozoïde et un ovocyte.</p> <p>Expliquer le déroulement d'une grossesse (embryon, implantation dans la paroi de l'utérus, fœtus, échanges placentaires, accouchement).</p>
Méthodes contraceptives	Citer quelques moyens contraceptifs dont au moins, le préservatif.
<p>Prévention des Infections sexuellement Transmissibles (IST)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préservatif - Vaccin (sans en expliquer le mécanisme) 	Expliquer les rôles du préservatif (prévention des IST et contraception) et de la vaccination (en lien avec des IST).
Vocabulaire	Utiliser les termes : testicule, pénis, urètre, prostate, vésicule séminale, canal déférent, vagin, utérus, ovaires, tubes utérins (trompes de Fallope), pavillons, col de l'utérus, lèvres, clitoris, vulve, puberté, cycle menstruel, spermatozoïde, ovocyte, embryon, fœtus, accouchement, moyens contraceptifs, préservatif, Infections Sexuellement Transmissibles (IST).

Savoir-faire	Attendus
Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes : les cycles menstruels.	Comparer des cycles menstruels pour montrer leur variabilité.
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : les méthodes de protection contre les IST et contraception.	Recueillir des informations essentielles concernant les moyens contraceptifs à partir de documents et/ou de personnes-ressources.
Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes : les méthodes de protection contre les IST et contraception.	Recueillir les informations essentielles concernant les moyens pour se protéger contre les infections sexuellement transmissibles et autres infections liées aux appareils reproducteurs (dont au moins, le Papilloma Virus Humain et une autre) et les structurer.

S1

Compétence	Attendu
Visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Développer une aptitude à mettre en relation des choix avec des connaissances scientifiques : la contraception et/ou la protection contre des IST.	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.

CHIMIE

Les ressources naturelles en matières premières

Au cours du cursus primaire, les élèves abordent la place de la Terre dans le système solaire, le cycle naturel de l'eau. Ils observent la combustion et découvrent ainsi que la matière peut se transformer.

En 1^{re} année secondaire, les élèves commencent la chimie par une étude macroscopique des matériaux que l'on peut trouver à la surface de la Terre (roches, minéraux, sols). Ils apprennent que les sols sont constitués de fragments de roches (matière minérale) et de restes d'êtres vivants (matière organique). Ils observent les caractéristiques de quelques roches et minéraux ainsi que de quelques métaux et de leurs propriétés. Dans le cadre des visées 1 et 4 « Pratiquer des sciences » et « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences » ainsi que dans une perspective d'Éducation relative à l'Environnement (ErE), il est attendu que les élèves proposent au moins un moyen de limiter les impacts environnementaux de notre consommation d'objets contenant des métaux et qu'ils justifient leur choix sur la base du cycle de transformation de la matière. Cette compétence participe à la construction des concepts fondamentaux « constitution et organisation » et « transformation et conservation ».

En 3^e année secondaire, les élèves classent les métaux et les non-métaux dans le tableau périodique.

Savoirs	Attendus
Matériaux à la surface de la Terre - Sol - Sous-sol (roches, minéraux)	Énoncer que le sol est constitué de fragments de roches (matière minérale), de vivants et de restes de vivants (matière organique), d'eau et que sa composition peut varier. Énoncer que le sous-sol est constitué de roches et peut aussi contenir de l'eau et des matières organiques fossiles.
Ressources naturelles	Citer quelques ressources naturelles (ex. : eau, minerais, roches, charbon, pétrole, gaz, bois...).
Biodégradabilité	Définir la biodégradabilité de la matière. Citer des déchets qui résultent de l'activité humaine selon leur caractère biodégradable à l'échelle humaine.

S1

Étapes de transformation des matériaux constituant un objet de l'extraction des matières premières à la valorisation des déchets (cycle de vie de la matière qui constitue des objets : par exemple, le GSM, l'ordinateur, la tablette, les panneaux solaires, les éoliennes)	<p>Citer les principales étapes du cycle de transformation de la matière qui constitue un objet et les présenter sous forme schématique : de l'extraction des matières premières à la valorisation des déchets.</p> <p>Préciser que l'utilisation responsable des objets est un moyen de réduire la consommation des ressources naturelles, de l'énergie, et de diminuer le volume de déchets.</p>
<p>Métaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques macroscopiques - Utilisation des métaux 	<p>Citer des caractéristiques macroscopiques d'un métal (malléabilité, conductivité électrique, conductivité thermique, éclat métallique).</p> <p>Citer et décrire quelques exemples d'utilisation de métaux du quotidien (ex. : l'or, l'argent, le cuivre, le fer...) et leur utilisation.</p>
Vocabulaire	Utiliser les termes : roche, minéral, sol, sous-sol, ressources, déchet, malléabilité, conductivité électrique, conductivité thermique, éclat, métal.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : le sol et le sous-sol.	<p>Observer et décrire la composition d'un échantillon de sol (ex. : roches, racines, feuilles, petits animaux...).</p> <p>Observer et décrire quelques minéraux en lien avec les matériaux utilisés dans certains objets.</p>
Suivre un protocole expérimental : l'identification de roches et de métaux.	Identifier expérimentalement des échantillons de métaux sur la base de leurs propriétés physiques (malléabilité, conductivité électrique, thermique, éclat).
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les matériaux.	<p>Trier des matériaux selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> - leur caractère renouvelable, - leur caractère biodégradable.
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : l'extraction et l'utilisation d'une matière première minérale.	Repérer et exploiter des informations pour déterminer le trajet depuis l'extraction jusqu'à l'utilisation et la valorisation d'une roche ou d'un minéral dont on extrait un métal particulier (ex. : or, cuivre, aluminium, fer, argent, lithium...).
Utiliser des modèles pour comprendre une réalité complexe : le cycle de transformation de la matière qui constitue un objet.	Représenter les étapes de transformation d'un objet et les présenter sous forme schématique : de l'extraction des matières premières à la valorisation des déchets.
Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables : les impacts du cycle de transformation d'un objet.	Déterminer quelques impacts (positifs et négatifs) du cycle de transformation d'un objet sur l'environnement.

Compétence	Attendu
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 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, en pratiquant une démarche d'investigation scientifique : les ressources naturelles en matières premières.	Proposer au moins un moyen de limiter les impacts environnementaux de notre consommation d'objets contenant des métaux et justifier son choix sur la base du cycle de transformation de la matière (cycle de vie).

S1

Les mélanges et corps purs

Durant le cursus primaire, les élèves réalisent des mélanges, les classent en mélanges homogènes et hétérogènes. Ils étudient des propriétés de l'eau et de l'air.

En 1^{re} année secondaire, les élèves passent des observations macroscopiques aux explications au niveau moléculaire par l'entremise des modèles (en 2 et 3 dimensions). Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et expliquent la composition d'un mélange au niveau moléculaire. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « constitution et organisation ».

En 2^e année secondaire, les élèves comprennent que les molécules sont constituées d'atomes et distinguent les corps purs simples et composés.

Savoirs	Attendus
Modèle scientifique	Définir un modèle scientifique.
Molécule	Identifier une molécule comme une structure de base qui compose la matière.
Mélange et corps pur - Modèle moléculaire	Distinguer un mélange d'un corps pur au niveau moléculaire.
Solutions - Solutions aqueuses - Soluté, solvant - Modèle moléculaire des solutions	Différencier soluté, solvant et solution.
Techniques de séparation : tamisage, filtration, aimantation, décantation, évaporation	Citer des techniques de séparation en lien avec le quotidien et selon les enjeux environnementaux. Décrire une technique de séparation et préciser à quel type de mélange elle s'applique.
Vocabulaire	Utiliser les termes : modèle moléculaire, molécule, solution, soluté, solvant, tamisage, filtration, aimantation, décantation, évaporation.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des modèles moléculaires pour comprendre une réalité complexe : la composition de la matière.	Utiliser des modèles moléculaires : - pour représenter des corps purs et des mélanges du quotidien (air, eau, eau salée, dioxygène, dioxyde de carbone...); - pour distinguer les corps purs des mélanges. Modéliser une solution au niveau moléculaire.
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les mélanges et corps purs.	Comparer différents mélanges/corps purs selon la nature et les proportions de ces constituants.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les techniques de séparation des mélanges.	Choisir et appliquer des techniques de séparation de mélanges pour en séparer les constituants (ex. : tri, aimantation, tamisage, décantation, filtration, évaporation...).

S1

Compétences	Attendus
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 : un mélange.	Décrire et expliquer la composition d'un mélange au niveau moléculaire.
Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : les mélanges homogènes et hétérogènes.	Récupérer expérimentalement les constituants d'un mélange donné et expliquer la ou les techniques utilisées.

PHYSIQUE

Les ressources naturelles en énergie

Le concept d'énergie est abordé en 2^e année primaire. Les élèves explorent l'électricité, la lumière et le son.

En 6^e année primaire, l'étude de l'énergie se concrétise par la mise en évidence de quelques transferts, des transformations d'énergie et des ressources d'énergie pour le chauffage.

En 1^{re} année secondaire, les élèves découvrent que l'énergie électrique peut être convertie en d'autres formes d'énergie et que diverses formes d'énergies peuvent être converties en électricité. Celle-ci joue un rôle central dans notre quotidien et a des impacts divers sur notre confort et sur l'environnement. Ainsi, 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 expliquent les transformations d'énergie liées aux centrales/dispositifs d'approvisionnement en électricité, dans le but de comparer des avantages et des inconvénients de plusieurs types de production d'électricité. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « transformation et conservation ».

En 3^e année secondaire, l'électricité est abordée de manière quantitative et en lien avec l'utilisation domestique.

Savoirs	Attendus
Ressources d'énergie - Uranium, gaz naturel, pétrole, charbon, bois, rayonnement solaire, vent, eau, géothermie, biomasse	Citer différentes ressources d'énergie : vent, soleil, eau, bois, gaz naturel, pétrole, charbon, uranium, géothermie, biomasse. Distinguer une ressource d'énergie renouvelable d'une ressource non renouvelable permettant de produire de l'électricité.
Formes d'énergie : électrique, thermique, mécanique, chimique, lumineuse, nucléaire	Identifier la/les forme(s) d'énergie présente(s) avant et après une transformation donnée.
Stockage et transformation	Préciser que l'énergie est transformée et ne peut pas être produite ni consommée, car la quantité d'énergie est conservée. Préciser que les transformations d'énergie s'accompagnent souvent d'une dissipation d'énergie sous forme d'énergie thermique. Préciser que de l'énergie peut être stockée sous différentes formes.

S1

Types de centrales électriques	Citer des types de centrales électriques permettant d'approvisionner la population belge en électricité et les ressources d'énergie qui y sont associées.
Vocabulaire	Utiliser les termes : ressource d'énergie, forme d'énergie, centrale électrique, transformation, stockage d'énergie.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, interpréter, exploiter des informations dans des documents et/ou auprès de personnes-ressources : les centrales électriques.	Repérer les modes de stockage, les transformations et les dissipations d'énergie dans une situation donnée, en lien avec un objet donné.
Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes et préciser le titre et l'auteur.	
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les ressources d'énergie.	Trier des ressources d'énergie en renouvelables ou non renouvelables.
Distinguer les faits établis des jugements de valeur : les ressources d'énergie.	

Compétence	Attendu
Visées 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : la production d'électricité.	Décrire et expliquer les transformations d'énergie liées aux centrales/dispositifs d'approvisionnement en électricité, dans le but de comparer des avantages et des inconvénients de plusieurs types de production d'électricité.

L'énergie, la dilatation et les changements d'état

Les changements d'état et les transferts d'énergie sont abordés par la météo en 2^e année primaire, par le cycle naturel de l'eau en 4^e année primaire et en comparaison avec des transformations de la matière en 6^e année primaire.

En 1^{re} année secondaire, les élèves approfondissent le lien entre l'apport ou la perte d'énergie thermique, les changements d'état et les changements de volume d'un corps. Ils identifient que ces transferts d'énergie entre les corps et/ou avec l'environnement respectent le principe de conservation de l'énergie. Le modèle moléculaire de la matière leur permet de construire une représentation de celle-ci, afin de comprendre la notion de conservation de la nature de la matière et de la masse. Ainsi, dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves expliquent des phénomènes à l'aide d'un modèle moléculaire (ex. : fusion d'un corps, évaporation...). Cette compétence participe à la construction des concepts fondamentaux « transformation et conservation » et « constitution et organisation ».

En 3^e année secondaire, en chimie, le principe de la conservation de la matière est également mis en évidence, lors de l'étude des phénomènes chimiques.

S1

Savoirs	Attendus
Propriétés macroscopiques de la matière Modèles moléculaires de la matière	Préciser que les gaz se distinguent des liquides par la variabilité de leur volume lorsqu'on exerce une action mécanique. Décrire les états de la matière (gaz, liquide, solide) au niveau macroscopique et au niveau moléculaire et établir un lien entre ces deux descriptions. Énoncer que l'état physique d'un corps dépend de sa température.
Température - Unité usuelle (degré Celsius) - Agitation moléculaire	Définir la température et préciser l'unité usuelle. Énoncer que l'agitation moléculaire au sein de la matière dépend de la température.
Chaleur, énergie thermique et température	Distinguer chaleur de température. Identifier que la chaleur est de l'énergie thermique transférée d'un corps chaud à un corps froid. Énoncer que l'apport ou la perte d'énergie thermique peut être responsable d'une modification de la température et/ ou de l'état des corps.
Changements d'état - Énergie thermique - Température	Nommer les changements d'état et les associer aux états de la matière concernés. Préciser que la température reste constante lors du changement d'état d'un corps pur, malgré l'apport ou la perte d'énergie thermique. Citer les températures d'ébullition et de fusion de l'eau dans les conditions de référence.
Conservation de la masse lors des changements d'état	Énoncer que lorsque l'eau change d'état, sa masse est conservée (ex. : l'impact de la fonte des glaces continentales).
Dilatation/contraction	Énoncer qu'un apport ou une perte d'énergie thermique peut modifier le volume d'un corps (dilatation, contraction).
Vocabulaire	Utiliser les termes : changement d'état, chaleur, température, énergie thermique.



S1

Savoir-faire	Attendus
<p>Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les états de la matière et le transfert d'énergie.</p> <p>Mettre en évidence les relations de cause à effet entre des variables (graphiques, proportionnalité...) : apport d'énergie thermique, température d'un corps et état physique.</p>	<p>Relever des températures afin de réaliser un graphique de l'évolution de la température de l'eau, en fonction du temps lorsqu'on la chauffe, lorsqu'elle change d'état.</p> <p>Mettre en évidence l'impact d'un apport ou d'une perte d'énergie thermique sur le volume d'un corps (au moins, d'un gaz, d'un liquide et d'un solide).</p>
<p>Utiliser des modèles moléculaires pour comprendre une réalité complexe : les changements d'état.</p>	<p>Utiliser des modèles moléculaires pour expliquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les propriétés macroscopiques des états solide, liquide et gazeux ; - le changement de température ou d'état d'un corps sous l'effet d'un apport ou d'une perte d'énergie thermique ; - la conservation de la masse lors d'un changement d'état ; - la dilatation ou la contraction d'un corps sous l'effet d'un apport ou d'une perte d'énergie thermique.
<p>Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables : l'apport d'énergie thermique et la dilatation dans le cas particulier de l'eau.</p>	<p>Identifier la particularité de l'eau en ce qui concerne la variation de volume en fonction de la température.</p> <p>Expliquer en quoi un réchauffement climatique peut impacter le niveau des océans.</p>

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
<p>Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, à l'aide de modèles moléculaires : changements d'état.</p>	<p>Expliquer des phénomènes, à l'aide d'un modèle moléculaire (ex. : fusion d'un corps, évaporation...).</p>



S2

Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix 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, les savoir-faire travaillés dans les années d'étude précédentes (toujours à entraîner) sont présentés en gris et ceux initiés en 2^e année secondaire 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	
Se questionner	
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.
Investiguer et garder des traces évolutives	
Proposer, adapter des moyens d'investigation.	Rechercher et identifier des facteurs/paramètres susceptibles d'influencer la situation envisagée. Proposer des moyens d'investigation.
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.
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.
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.
Analyser et débattre.	Analyser et interpréter des données collectées (résultats expérimentaux, observations, informations...) Poser un regard critique sur les données collectées et proposer des moyens pour les améliorer.
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.
Faire évoluer les explications/hypothèses.	Confronter son explication de départ/son hypothèse aux données récoltées et la faire évoluer si nécessaire.



S2**Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer**

Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	<p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.</p> <p>Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables.</p> <p>Rassembler les informations et les résultats obtenus en utilisant différents modes de représentation formalisés (tableaux de données, graphiques, modèles...), notamment grâce à des outils numériques.</p> <p>Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes et préciser le titre et l'auteur.</p> <p>Compléter un rapport d'expérience ou d'observation.</p>
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	<p>Accepter ou rejeter un constat provisoire et/ou partiel.</p> <p>Valider les résultats d'une recherche en lien avec les savoirs établis.</p> <p>Répondre à la question d'ordre scientifique, en s'appuyant sur les faits donnés, les résultats, les discussions issus de la démarche d'investigation.</p>
Synthétiser.	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris.
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	<p>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...).</p> <p>S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.</p>

BIOLOGIE**L'évolution du vivant**

À l'école primaire, les élèves mettent en évidence qu'il existe dans la nature une grande diversité de vivants (biodiversité). Ils découvrent que les scientifiques classent les vivants en fonction des attributs qu'ils partagent, afin de constituer de grands groupes d'espèces (ex. : mammifères, oiseaux, crustacés, insectes...). Cette manière de classer les vivants, appelée « classification phylogénétique », est celle retenue actuellement par les scientifiques pour montrer l'existence de liens de parenté entre les espèces et l'existence d'ancêtres communs.

En 2^e année secondaire, l'élève aborde la notion d'évolution des vivants, suite à deux constats. Le premier est qu'au cours des temps géologiques, il y a eu d'importants changements de la biodiversité. Les fossiles retrouvés en sont la preuve. Le second est lié à la mise en évidence du mécanisme de la sélection naturelle sur une population d'individus appartenant à la même espèce, dans un environnement donné. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves expliquent, à partir d'un arbre phylogénétique, que des animaux d'une collection donnée ont des liens de parenté et partagent des ancêtres communs. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « unité et diversité » du vivant.

S2

Savoirs	Attendus
Structure interne de la Terre - Noyau, manteau, écorce Activité interne de la Terre et ses conséquences - Activité sismique et volcanique	Décrire la structure interne de la Terre (noyau, manteau et écorce terrestre). Décrire comment le mouvement des plaques terrestres peut façonner le paysage et/ou entraîner des séismes. Distinguer l'activité sismique de l'activité volcanique.
Évolution - Influence de la sélection naturelle	Expliquer comment la sélection naturelle peut influencer l'évolution des vivants. Préciser le rôle de Darwin dans l'élaboration de la théorie de l'évolution.
Arbre phylogénétique ou arbre de parenté (représentation des liens de parenté entre les espèces)	Préciser que les liens de parenté et les attributs partagés sont expliqués par l'évolution des vivants. Décrire les éléments constitutifs d'un arbre phylogénétique : espèces actuelles, ancêtre commun et attributs partagés.
Ancêtre commun	Énumérer les caractéristiques d'un ancêtre commun sur la base d'attributs partagés.
Grandes extinctions des espèces	Citer des causes possibles retenues par les scientifiques pour expliquer une extinction massive d'espèces.
Vocabulaire	Utiliser les termes : noyau terrestre, manteau terrestre, écorce terrestre, activité sismique, activité volcanique, sélection naturelle, arbre phylogénétique, espèce, ancêtre commun, extinction massive.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : l'évolution.	Analyser des informations historiques afin d'expliquer comment Darwin a proposé un modèle de sélection naturelle. Repérer les différentes parties d'un arbre phylogénétique : espèces actuelles, ancêtres communs, attributs partagés.
Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables : des causes et conséquences de grandes extinctions.	Établir un lien entre la biodiversité du passé et la biodiversité actuelle (ex. : dinosaures et oiseaux). Analyser des informations pour expliquer des causes et des conséquences d'une grande extinction d'espèces.
Comparer et classer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les ensembles emboîtés/les arbres phylogénétiques d'une collection d'animaux.	Transposer un ensemble emboîté d'une collection d'animaux en un arbre phylogénétique simple.

Compétence	Attendu
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base de démarches d'investigation scientifique : l'évolution des vivants.	Expliquer, à partir d'un arbre phylogénétique, que des animaux d'une collection donnée ont des liens de parenté et partagent des ancêtres communs.

S2

L'action des humains sur des écosystèmes

Après avoir étudié la notion d'écosystème en 1^{re} année secondaire, les élèves de 2^e identifient la nécessité d'agir pour préserver les ressources liées aux écosystèmes.

Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves analysent une problématique en lien avec la biodiversité et envisagent un plan d'action.

Savoirs	Attendus
Impacts des activités humaines sur un écosystème	Citer des activités humaines ayant un impact positif et des activités humaines ayant un impact négatif sur un écosystème (dont au moins, l'aménagement du territoire, la création de réserves naturelles, la pollution et l'exploitation excessive d'une ressource naturelle).
Vocabulaire	Utiliser les termes : pollution, réserve naturelle.

Savoir-faire	Attendus
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.	Consulter des documents pour : - présenter quelques impacts positifs et négatifs d'une activité humaine sur un écosystème ; - expliquer comment l'introduction ou la disparition d'une espèce à l'intérieur d'un écosystème peut l'influencer (ex. : disparition des abeilles, introduction d'une espèce invasive...).
Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables : les activités humaines et l'évolution des écosystèmes.	

Compétence	Attendu
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 : la biodiversité.	Analyser une problématique en lien avec la biodiversité et envisager un plan d'action.

CHIMIE

Les corps purs simples et composés, les atomes et les molécules

En 1^{re} année secondaire, l'étude de la structure et de l'organisation de la matière s'enrichit de la modélisation moléculaire pour expliquer certaines propriétés de la matière et de l'agitation moléculaire.

En 2^e année secondaire, les élèves construisent une représentation de la matière au niveau moléculaire et atomique pour représenter les corps purs. Les atomes et les molécules sont volontairement introduits ensemble à ce niveau d'études sur des exemples simples, afin de limiter la confusion entre les deux termes. Ils découvrent l'écriture symbolique de quelques molécules et atomes du quotidien, notamment en lien avec les gaz présents dans l'air. Ainsi, le passage de la 1^{re} à la 3^e année secondaire se fait de manière progressive en chimie et l'introduction de l'écriture symbolique simple est accessible. En outre, cette modélisation de la matière est en lien avec la compréhension de la composition de l'air dans diffé-

S2

rentes circonstances (ex. : l'air pollué, l'air inspiré et expiré, l'air « pur »). Ainsi, dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et modélisent les constituants de l'air au niveau moléculaire et atomique, au sein d'une problématique liée à l'environnement ou à la santé. Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « constitution et organisation » de la matière.

En 3^e année secondaire, l'étude de la composition des atomes permettra aux élèves d'affiner les modèles de la matière.

Savoirs	Attendus
Composition de l'air	Préciser la proportion des principaux gaz dans l'air.
Molécule	Identifier la molécule comme un assemblage d'atomes.
Atome - Définition - Représentation symbolique des atomes (oxygène, hydrogène, carbone, azote, soufre, hélium, argon)	Identifier un atome comme une particule composant les molécules. Associer le nom et le symbole chimique des atomes suivants : oxygène, hydrogène, carbone, azote, soufre, hélium et argon. Mettre en évidence, à l'aide d'un exemple, la signification du nombre en indice, dans la formule chimique d'une molécule.
Représentation moléculaire et atomique des corps purs simples et composés : dioxygène, dihydrogène, diazote, eau, hélium, dioxyde de carbone, dioxyde de soufre, dioxyde d'azote Modèles 2D et 3D Distinction corps pur simple de corps pur composé	Distinguer mélange de corps pur au niveau moléculaire en mettant en évidence la composition atomique des molécules. Distinguer corps pur simple de corps pur composé au niveau moléculaire, à partir des exemples suivants : dioxygène, dihydrogène, diazote, eau, hélium, argon, dioxyde de carbone, dioxyde de soufre, dioxyde d'azote. Préciser le nombre d'atomes et le type d'atomes constituant les molécules simples suivantes : H_2 , O_2 , N_2 , Ar, He, NO_2 , SO_2 , CO_2 , H_2O .
Vocabulaire	Utiliser les termes : atome, molécule, corps pur simple, corps pur composé, indice, oxygène, hydrogène, carbone, azote, soufre, hélium, argon.

Savoir-faire	Attendus
Schématiser une situation expérimentale : l'électrolyse de l'eau. Recueillir et décrire les observations qualitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat : l'électrolyse de l'eau. Suivre un protocole expérimental : tests d'identification de : O_2 , CO_2 , H_2 .	Réaliser et/ou observer une électrolyse de l'eau et identifier les gaz produits, à partir des tests d'identification du dioxygène et du dihydrogène. Identifier le dioxygène, le dioxyde de carbone et le dihydrogène, à partir de l'utilisation d'un test d'identification.
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : la composition de l'air.	Récolter des informations à propos de la présence, dans certaines circonstances, de certains gaz et de particules fines dans l'air (ex. : l'air pollué, l'air inspiré et expiré, l'air « pur »...).

S2

Utiliser des modèles moléculaires pour comprendre une réalité complexe : les particules présentes dans l'air.	Manipuler des objets (modèles moléculaires en 3D) et utiliser des modèles moléculaires en 2D pour représenter les molécules simples suivantes : H_2 , O_2 , N_2 , Ar, He, NO_2 , SO_2 , CO_2 , H_2O .
Utiliser les noms et les symboles relatifs à la chimie : les symboles chimiques et formules moléculaires.	Utiliser le nom et le symbole chimique de quelques atomes : argon, hélium, oxygène, hydrogène, carbone, azote et soufre. Utiliser le nom et la formule chimique de quelques molécules du quotidien : dioxygène, dihydrogène, dioxyde d'azote, dioxyde de soufre, dioxyde de carbone, diazote et eau.

Compétence	Attendu
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet sur base d'une démarche d'investigation scientifique : la qualité de l'air.	Décrire et modéliser les constituants de l'air au niveau moléculaire (présentant la composition atomique des molécules) dans le cadre d'une problématique liée à l'environnement ou à la santé.

La concentration massique

En 5^e année primaire, les élèves réalisent différents types de mélanges de manière qualitative.

En 2^e année secondaire, les élèves abordent la notion de concentration massique et réalisent des mélanges de manière quantitative. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves établissent un lien entre la concentration massique d'une substance déterminée dans un produit usuel et son usage, pour évaluer son impact sur les personnes, la santé ou l'environnement. Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « constitution et organisation » de la matière.

Savoirs	Attendus
Concentration massique des solutions aqueuses - Définition - Formule - Unité (g/L) Dilution	Écrire la relation entre la masse de soluté et le volume de solution et préciser les unités. Définir la concentration massique. Décrire l'effet de la dilution d'une solution sur sa concentration massique.
Dissolution, dilution	Distinguer : - « dissoudre » de « diluer » ; - « dissoudre » de « fondre ».
Vocabulaire	Utiliser les termes : concentration massique, dilution, dissolution, soluté, solvant, solution, fondre, dissoudre.

S2

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, interpréter et exploiter des informations sur des étiquettes de produits chimiques.	Repérer des informations sur une étiquette telles que le nom/la formule chimique des substances, la concentration et les mesures à respecter, lors de l'utilisation du produit.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la préparation et/ou la dilution d'une solution.	Adopter quelques attitudes permettant de travailler en sécurité au laboratoire. Préparer une solution d'une concentration massique donnée. Diluer une solution de concentration massique donnée (ex. : diluer deux fois).
Mettre en évidence une relation entre deux variables : la concentration massique et les propriétés d'une solution.	Mettre en lien la concentration massique d'une solution donnée avec ses propriétés et ses usages.
Utiliser des modèles moléculaires pour comprendre une réalité complexe : les solutions de concentrations massiques.	Utiliser un modèle moléculaire pour représenter des solutions de concentrations massiques différentes (sans tenir compte rigoureusement des proportions). Utiliser un modèle moléculaire pour représenter l'effet d'une dilution sur la concentration massique d'une solution.
Calculer la concentration massique.	Calculer la concentration massique d'une solution.
Utiliser les noms et les symboles relatifs à la chimie : symboles chimiques et formules moléculaires.	Associer le nom et le symbole chimique du sodium et du chlore. Associer le nom usuel de quelques molécules du quotidien à leur nom scientifique et à leur formule chimique : au moins hydroxyde de sodium, chlorure d'hydrogène, chlorure de sodium.

Compétence	Attendu
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 les connaissances scientifiques : la concentration massique des solutions.	Établir un lien entre la concentration massique d'une substance déterminée dans un produit usuel et son usage, pour évaluer son impact sur les personnes, la santé ou l'environnement.

S2

PHYSIQUE

Les forces, les machines simples

Au cours du cursus primaire, les élèves découvrent les effets des forces (mise en mouvement, modification d'un mouvement, déformation d'un objet).

En 2^e année secondaire, les élèves explorent le fonctionnement des machines simples. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et expliquent comment l'utilisation de machines simples facilite la vie dans une situation concrète (actuelle ou historique). Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « interactions » entre les objets. Les élèves utilisent également le concept de forces dans le cadre de la pression dans les solides et abordent la pression atmosphérique.

En 3^e année secondaire, les élèves utilisent le concept de forces dans le cadre de la poussée d'Archimède.

Savoirs	Attendus
Forces - Effets	Identifier le corps qui exerce et le corps qui subit une force. Identifier l'effet d'une force (déformation et/ou modification du mouvement).
Types de forces - De contact - À distance	Distinguer et illustrer des forces de contact et des forces à distance (ex. : frottements, magnétisme, électrostatique...).
Force - Caractéristiques - Représentation/modèle - Symbole - Échelle - Unité du système international (SI) - Instrument de mesure	Représenter une force par un modèle (flèche) : - dont son origine est un point situé sur l'objet qui subit la force ; - suivant sa droite d'action ; - dont son sens est déterminé ; - dont sa longueur est proportionnelle à l'intensité ($F_{A/B}$) de la force. Exprimer l'intensité ($F_{A/B}$) d'une force à son unité dans le Système International (SI), le newton et préciser que le nom de l'unité provient du nom du scientifique Isaac Newton. Citer l'instrument de mesure de l'intensité d'une force.
Principe des actions réciproques (3 ^e loi de Newton)	Énoncer qu'une force exercée par un corps A sur un corps B est simultanée à une force exercée par le corps B sur ce corps A et toutes deux sont de même droite d'action, de même intensité, de sens opposé et de point d'application différent.
Masse - Mesure - Instrument de mesure - Unité SI - Invariabilité de la masse en fonction du lieu	Identifier la masse d'un objet comme une grandeur physique liée à la quantité et à la nature de la matière qui constitue cet objet. Associer la masse (m) à son unité SI, le kilogramme (kg), et à son instrument de mesure. Préciser que la masse d'un objet est invariable, quel que soit l'endroit où il se trouve.

S2

<p>Poids</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques - Mesure - Unité SI - Formule - Variabilité du poids en fonction du lieu 	<p>Identifier le poids d'un objet (sur Terre) comme la force d'attraction exercée par la Terre sur cet objet.</p> <p>Identifier que le poids est une force à distance.</p> <p>Associer l'intensité du poids (G) à son unité SI, le newton (N).</p> <p>Représenter le poids par un modèle (flèche).</p> <p>Écrire la relation qui permet de déterminer l'intensité du poids à la surface de la Terre en SI : $G = m \cdot g$ ($g = 9,81 \text{ N/kg}$).</p> <p>Préciser que l'intensité du poids d'un objet varie notamment en fonction de l'astre sur lequel il se trouve.</p>
<p>Machines simples</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poulie - Engrenage - Levier - Plan incliné 	<p>Identifier le type de machine simple (poulie, engrenage, levier et/ou plan incliné) présente dans une situation donnée et expliquer son effet.</p>
Vocabulaire	<p>Utiliser les termes : machine simple, poulie, engrenage, levier, plan incliné, force, newton, interactions, intensité, sens, droite d'action, force de contact, force à distance.</p>

Savoir-faire	Attendus
Utiliser le matériel et l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée.	Mesurer la masse d'un objet et l'intensité d'une force et noter le résultat de la mesure avec les unités appropriées.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les machines simples.	Tester une machine simple pour mettre en évidence ses avantages (avantage mécanique, disposition, transmission du mouvement...).
Mettre en évidence une relation entre deux variables lors de l'expérimentation : la masse et le poids.	Établir expérimentalement la relation entre l'intensité du poids d'un objet et sa masse.
Utiliser les symboles et la notation propres à la physique.	Symboliser et lire une force qu'un objet A exerce sur un objet B : $\vec{F}_{A/B}$
Utiliser un modèle pour comprendre une réalité complexe : les interactions entre les objets.	Modéliser l'interaction entre deux objets par des flèches.
Calculer le poids sans conversions d'unités.	Calculer l'intensité du poids de certains objets de la vie quotidienne à partir de leur masse, en utilisant les unités SI.

Compétence	Attendu
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 machines simples.	Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète (actuelle ou historique).

S2

La pression

Durant le cursus primaire, les élèves ont observé que certains objets peuvent se déformer lorsqu'on agit sur eux.

Par ailleurs, en 1^{re} année secondaire, les élèves sont sensibilisés à la pression dans les gaz, lors de l'étude du modèle moléculaire des gaz.

En 2^e année secondaire, les élèves construisent une première représentation de la pression entre solides et abordent la pression atmosphérique en lien avec des phénomènes météorologiques. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent, expliquent, interprètent le fonctionnement d'un objet ou un phénomène en lien avec la pression. Cette compétence participe à la construction du concept fondamental « interactions » entre les objets.

Savoirs	Attendus
Pression sur les solides <ul style="list-style-type: none"> - Paramètres - Symbole p - Unité SI - Relation 	Identifier les deux grandeurs dont dépend une pression : l'intensité de la force pressante, l'aire de la surface de contact. Préciser que la force pressante est la résultante de l'ensemble des forces agissant sur la surface de contact du corps et est perpendiculaire à la surface. Écrire la relation de la pression : $p = \frac{F}{S}$, expliciter la signification des symboles des grandeurs et citer les unités (SI).
Pression atmosphérique <ul style="list-style-type: none"> - Définition, symbole p_{atm} - Unité SI - Caractéristiques - Agitation moléculaire - Instrument de mesure 	Définir, symboliser la pression atmosphérique et préciser son unité SI. Préciser que la pression atmosphérique s'applique dans toutes les directions et dans tous les sens. Décrire le lien entre la pression atmosphérique et l'agitation moléculaire des molécules constituant l'air. Citer l'instrument de mesure de la pression atmosphérique : le baromètre.
Météorologie <ul style="list-style-type: none"> - Anticyclone et dépression - Climat et météo 	Associer : <ul style="list-style-type: none"> - une zone de haute pression à un anticyclone (et un temps dégagé) ; - une zone de basse pression à une dépression (et un temps couvert). Différencier climat et météorologie.
Vocabulaire	Utiliser les termes : climat, météorologie, pression, pression atmosphérique, force, anticyclone, dépression.

Savoir-faire	Attendus
Mettre en évidence les relations entre des variables, lors de l'expérimentation : la pression, la force et la surface.	Mettre en évidence expérimentalement les paramètres qui influencent la pression.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la pression atmosphérique.	Tester expérimentalement la présence de la pression atmosphérique.
Calculer la pression d'un corps sur un autre, en utilisant les unités SI (sans liste exhaustive d'exercices).	Calculer la pression exercée par un corps sur un autre, en utilisant les unités SI.

Compétence	Attendu
Visée 2 « Apprendre les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : la pression/la pression atmosphérique.	Interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet en lien avec la pression et/ou la pression atmosphérique.

S3

Démarches d'investigation scientifique

Les élèves pratiquent des démarches d'investigation au départ de questions d'ordre scientifique, ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix 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, les savoir-faire travaillés dans les années d'études précédentes (toujours à entraîner) sont présentés en gris et ceux initiés en 3^e année secondaire 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	
Se questionner	
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.
Investiguer et garder des traces évolutives	
Proposer, adapter des moyens d'investigation.	Rechercher et identifier des facteurs/paramètres susceptibles d'influencer la situation envisagée. Formuler des moyens/modalités d'investigation en lien avec la question d'ordre scientifique et les hypothèses.
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.
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.
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.
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.
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.



S3

Élaborer des représentations/ modèles scientifiques.	Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité.
Faire évoluer les explications/ hypothèses.	Confronter son explication de départ/son hypothèse aux données récoltées et la faire évoluer si nécessaire.
Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	<p>Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.</p> <p>Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables.</p> <p>Rassembler les données collectées en utilisant différents modes de représentation formalisés (tableaux de données, graphiques, modèles...), notamment grâce à des outils numériques.</p> <p>Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes et préciser le titre et l'auteur.</p> <p>Compléter un rapport d'expérience ou d'observation.</p>
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	<p>Accepter ou rejeter un constat provisoire et/ou partiel et justifier son choix.</p> <p>Valider les résultats d'une recherche en lien avec les savoirs établis.</p> <p>Répondre à la question d'ordre scientifique, en s'appuyant sur les faits donnés, les résultats, les discussions issus de la démarche d'investigation.</p>
Synthétiser.	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris.
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	<p>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...).</p> <p>S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.</p>

S3

BIOLOGIE

La nutrition des humains

Durant le cursus primaire, les élèves constatent que les aliments contribuent à la croissance du corps et qu'ils apportent l'énergie dont l'organisme a besoin. Ils identifient également les principaux systèmes et organes qui interviennent dans la nutrition et mettent en évidence les liens entre ces principaux systèmes qui permettent de nourrir l'organisme.

En 3^e année secondaire, les élèves découvrent les transformations mécaniques et chimiques des aliments en nutriments, leur absorption et leur assimilation par les cellules de l'organisme hétérotrophe. Grâce aux échanges gazeux et à la circulation sanguine, les nutriments issus de la digestion peuvent fournir de l'énergie au corps lors de la réaction de respiration cellulaire. Dans ce contexte, lors d'observations au microscope optique, les élèves découvrent que les vivants sont constitués de cellules. Les élèves repèrent que ces cellules possèdent certaines structures semblables, malgré des aspects très divers. Ces contenus contribuent à la construction du concept fondamental « unité et diversité ».

Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves expliquent que la nutrition contribue à l'apport d'énergie et de matière dans l'organisme hétérotrophe.

Savoirs	Attendus
Hétérotrophe	Décrire ce qu'est un hétérotrophe.
Composés chimiques des aliments : glucides, protides, lipides, eau, vitamines, sels minéraux	Citer les composés chimiques qui constituent les aliments.
Macromolécules	Décrire ce qu'est une macromolécule et l'illustrer à l'aide d'exemples (ex. : amidon, cellulose, protéine...).
Nutriments	Décrire ce qu'est un nutriment et l'illustrer à l'aide d'exemples (ex. : glucose, acide aminé, acide gras, eau, sels minéraux...).
Organes du système digestif	Citer les principaux organes et glandes annexes du système digestif avec les sucs digestifs associés.
Transformation des aliments en nutriments au cours de la digestion - Transformation mécanique - Transformation chimique	Expliquer les transformations (mécanique et chimique) des aliments en nutriments dans notre organisme et leur devenir. Préciser le rôle du sang dans la distribution des nutriments de l'intestin jusqu'aux autres organes et aux cellules.
Absorption intestinale Assimilation	Décrire l'absorption intestinale et l'assimilation des nutriments par l'organisme.
Échanges gazeux	Localiser le lieu de passage des gaz des poumons dans le sang : alvéoles.
Évacuation des déchets au niveau des reins	Localiser l'évacuation de certains déchets du sang au niveau des reins, des organes du système urinaire.

S3

Cellule animale	Décrire une cellule animale (noyau, cytoplasme, membrane plasmique, mitochondrie).
Respiration cellulaire	Définir la respiration cellulaire. Écrire l'équation bilan de la respiration. Associer la présence de mitochondries à la respiration cellulaire.
Vocabulaire	Utiliser les termes : glucides, protéides, lipides, vitamines, nutriment, sels minéraux, macromolécules, glandes annexes du système digestif, transformation mécanique, transformation chimique, enzymes, sucs digestifs, absorption intestinale, assimilation, respiration cellulaire, alvéole pulmonaire, hétérotrophe, noyau, cytoplasme, membrane plasmique, mitochondrie, cellule.

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole expérimental : la digestion.	Mettre en évidence expérimentalement le rôle d'un suc digestif. Réaliser des tests d'identification des nutriments.
Recueillir et décrire les observations qualitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat : la dissection d'un organe et la cellule animale.	Réaliser et/ou observer la dissection d'un organe (cœur, poumon). Observer des images de cellules animales obtenues, à l'aide d'un microscope pour schématiser une cellule.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : la cellule.	Modéliser une cellule animale.
Utiliser des modèles pour comprendre une réalité complexe : la digestion et les relations entre les systèmes.	Utiliser des modèles scientifiques pour : - expliquer la transformation des aliments en nutriments au cours de la digestion ; - décrire la circulation des nutriments et les liens entre les systèmes digestif, respiratoire, urinaire et circulatoire.
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : l'équilibre alimentaire.	Analyser des étiquettes donnant la composition qualitative et quantitative des aliments. Déterminer comment réaliser un juste équilibre entre apports alimentaires journaliers et besoins de l'organisme (ex. : chez un sportif, un végétarien...).

Compétence	Attendu
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 digestion humaine.	Expliquer que la nutrition contribue à l'apport d'énergie et de matière dans l'organisme hétérotrophe.

S3

La nutrition des plantes vertes

Au cours du cursus primaire, les élèves identifient les différentes parties d'une plante et mettent en évidence que les plantes vertes ont besoin d'eau, de matières minérales et de lumière pour se développer. En 3^e année secondaire, les élèves découvrent la photosynthèse chlorophyllienne, le phénomène qui est à la base de la nutrition des plantes vertes. Ils apprennent également que celles-ci, comme la plupart des vivants, réalisent la respiration cellulaire pour se procurer l'énergie nécessaire pour vivre. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves expliquent que la nutrition contribue à l'apport d'énergie et de matière dans l'organisme autotrophe. De plus, dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », les élèves expliquent le rôle des autotrophes dans le contexte d'une problématique en lien avec l'environnement. Ces compétences contribuent à la construction du concept fondamental « transformation et conservation » de la matière.

Savoirs	Attendus
Autotrophe	<p>Décrire ce qu'est un autotrophe.</p> <p>Relier la production de matière organique au niveau des différentes parties de la plante verte à l'utilisation de la lumière et de matière minérale (eau et dioxyde de carbone) par les plantes vertes.</p> <p>Justifier la présence et la position d'un autotrophe au sein d'une chaîne alimentaire.</p>
Cellule végétale	Décrire une cellule végétale (noyau, cytoplasme, membrane plasmique, vacuole, paroi cellulosique, chloroplastes et mitochondries).
Respiration cellulaire des plantes vertes	<p>Préciser qu'une plante verte, pour produire son énergie, respire tout comme un animal.</p> <p>Associer la présence de mitochondries et la respiration cellulaire.</p> <p>Écrire l'équation bilan de la respiration.</p>
Photosynthèse	<p>Définir la photosynthèse.</p> <p>Identifier l'amidon comme une substance de réserve chez la plante verte.</p> <p>Associer la présence de chloroplastes, qui contiennent de la chlorophylle, à la photosynthèse.</p> <p>Écrire l'équation bilan de la photosynthèse.</p>
Distinction de la photosynthèse et de la respiration	Distinguer la photosynthèse de la respiration.
Vocabulaire	Utiliser les termes : autotrophe, photosynthèse, chlorophylle, paroi cellulosique, vacuole, chloroplaste, amidon, cellule végétale.

S3

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les plantes vertes.	Suivre un protocole pour mettre en évidence quelques paramètres influençant la photosynthèse.
Recueillir et décrire les observations qualitatives, en utilisant le vocabulaire adéquat : la cellule végétale.	Observer des images de cellules végétales obtenues, à l'aide d'un microscope optique pour schématiser une cellule végétale.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : la cellule végétale.	Modéliser une cellule végétale.

Compétences	Attendus
Visées 1 « Pratiquer des sciences », 2 « Apprendre les sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : la nutrition des végétaux chlorophylliens.	Expliquer que la nutrition contribue à l'apport d'énergie et de matière dans l'organisme autotrophe.
Développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : les autotrophes.	Expliquer le rôle des autotrophes dans le cadre d'une problématique en lien avec l'environnement.



S3

CHIMIE

Le tableau périodique des éléments et les modèles de l'atome

Dans l'enseignement primaire, les élèves abordent la notion de mélange.

En 1^{re} année secondaire, les élèves découvrent les corps purs et utilisent des modèles pour représenter la matière au niveau moléculaire.

En 2^e année secondaire, ils étudient les corps purs simples et composés et font la distinction entre atomes et molécules.

En 3^e année secondaire, l'approche historique du tableau périodique permet de comprendre la diversité des éléments chimiques et le besoin historique des scientifiques de les classer. La structure de l'atome est explicitée avec une mise en évidence des découvertes qui ont permis la construction d'un modèle de l'atome actuellement utilisé en classe, notamment pour comprendre la nature des ions. Le volet historique de cette partie contribue à comprendre comment les savoirs scientifiques sont élaborés, il participe donc à la visée 3 « Apprendre à propos des sciences ». Les élèves montrent, dans un contexte historique donné, comment des scientifiques construisent les connaissances sur la structure atomique et permettent l'évolution de celles-ci. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves présentent un élément chimique : ses caractéristiques en lien avec sa place dans le tableau périodique, ses usages et la structure des atomes. Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « constitution et organisation » de la matière.

Savoirs	Attendus
Histoire du tableau périodique des éléments Classification périodique des éléments	Décrire la démarche de la classification périodique des éléments dans son contexte historique. Évoquer le rôle de Mendeleïev dans la construction du tableau périodique des éléments.
Éléments chimiques - Symboles chimiques - Familles et périodes - Masse atomique relative	Mettre en évidence l'intérêt d'utiliser des symboles et des formules chimiques. Définir une période et une famille du tableau périodique. Définir la masse atomique relative (A_r).
Atomes - Structure de l'atome (électrons, protons, neutrons) - Contribution des scientifiques au modèle atomique : Démocrite, Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, Chadwick - Modèle de l'atome simplifié (sans aborder la notion d'orbitale)	Préciser l'ordre de grandeur d'un atome, d'une molécule et d'une cellule. Expliquer le concept de modèle scientifique et ses limites, à partir de la découverte des particules atomiques. Préciser la valence/nombre d'oxydation d'un élément, à partir de sa place dans le tableau périodique. Montrer en quoi la collaboration entre scientifiques et les travaux de ceux-ci ont contribué aux découvertes sur la structure de l'atome dans le courant du XX ^e siècle (notamment Pierre et Marie Curie, Ernest Rutherford, James Chadwick). À partir de l'exemple de Marie Curie, repérer les éléments singuliers, atypiques de son parcours scientifique.

S3

<p>Ions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Charge de l'ion - Exemples d'ions 	<p>Justifier la charge de l'ion, à l'aide d'un modèle atomique et de la place de l'élément qui le constitue dans le tableau périodique.</p> <p>Donner des exemples d'ions dans la vie courante et expliciter leurs usages (ex. : ions calcium, potassium, magnésium, chlorure...).</p> <p>Définir un ion en explicitant sa différence avec l'atome correspondant.</p> <p>Écrire le nom et la formule chimique des ions sodium, calcium, magnésium, potassium, chlorure, fluorure, phosphate, nitrate, carbonate et sulfate.</p>
Molécules	<p>Écrire le nom et la formule chimique des molécules suivantes : dioxygène, dihydrogène, dioxyde de carbone, chlorure de sodium, chlorure d'hydrogène, hydroxyde de sodium, glucose, chlorure d'hydrogène/acide chlorhydrique.</p>
Vocabulaire	<p>Utiliser les termes : élément chimique, classement périodique, période, famille, caractéristiques macroscopiques, atome, ion, proton, neutron, électron, noyau atomique, symbole chimique, formule chimique.</p>

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les corps purs simples.	Tester ou observer les caractéristiques macroscopiques de quelques corps purs pour distinguer les métaux des non-métaux.
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les éléments chimiques d'une même famille.	Classer les éléments d'une même famille sur la base de leurs propriétés.
Exploiter un document de référence : le tableau périodique.	Exploiter le tableau périodique pour en retirer des informations en lien avec le quotidien : certaines caractéristiques macroscopiques, composition en protons, électrons et neutrons, valence ou le nombre d'oxydation, charge attendue d'un ion.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : l'atome et l'ion.	Modéliser un atome et un ion pour les distinguer.
Utiliser les symboles relatifs à la chimie : symboles et formules chimiques.	<p>Associer les éléments rencontrés à leur symbole chimique.</p> <p>Préciser la composition d'une molécule sur la base de sa formule chimique.</p> <p>Construire la formule chimique d'un composé d'après sa composition en éléments chimiques et leur(s) valence(s) ou nombre(s) d'oxydation.</p>

Compétences	Attendus
Visées 2 « Apprendre les sciences » et 3 « Apprendre à propos des sciences »	
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet : la classification des éléments et d'un modèle atomique.	Présenter un élément chimique : ses caractéristiques en lien avec sa place dans le tableau périodique, ses usages et la structure des atomes.
Comprendre la manière dont les scientifiques travaillent et construisent des connaissances qui évoluent au cours du temps : les modèles de l'atome.	Montrer, dans un contexte historique donné, comment des scientifiques construisent les connaissances sur la structure atomique et permettent l'évolution de celles-ci. et prendre conscience que la visibilité et la présence des femmes parmi les figures scientifiques ont évolué.

S3

Les transformations chimiques et la conservation de la matière

Dans l'enseignement primaire, les élèves observent quelques phénomènes chimiques du quotidien. En 2^e et 3^e année secondaire, ils découvrent que la matière est constituée d'atomes et de molécules.

En 3^e année secondaire, l'utilisation de quelques formules chimiques simples permet de rappeler la composition des molécules en atomes, en lien avec des composés de la vie de tous les jours, et de s'initier progressivement à la symbolisation. Par ailleurs, les élèves mettent en évidence le principe de conservation de la matière au cours de quelques transformations chimiques du quotidien qu'ils représentent par une équation chimique. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves montrent, à l'aide d'un exemple de transformation chimique, que la matière se transforme tout en se conservant. Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « transformation et conservation » de la matière.

Savoirs	Attendus
Étiquetage - Normes - Pictogrammes de danger Sécurité au laboratoire	Énumérer les données présentes sur une étiquette de produit : nom, composition chimique, pictogramme. Citer quelques attitudes permettant de travailler en sécurité au laboratoire. Citer et mettre en œuvre la pratique du « cooling » pour limiter les brûlures chimiques et thermiques.
Fonctions chimiques : acides et bases hydroxylées	Associer une formule chimique à la fonction acide ou base. Préciser quelques propriétés des acides et des bases.
Transformation chimique de la matière	Associer une transformation chimique à un phénomène macroscopique, au cours duquel on peut observer l'apparition de produit(s), la transformation de réactif(s) et/ou un changement de température.
Représentation des réarrangements moléculaires de la réaction chimique	Associer une réaction chimique à un phénomène microscopique, au cours duquel les atomes d'un ou des réactifs se réarrangent pour donner un ou des produits.
Représentation symbolique de la réaction chimique	Associer l'équation chimique d'une réaction à sa représentation symbolique.
Conservation de la matière - Antoine Laurent de Lavoisier et Marie-Anne Pierrette Paulze - Au niveau macroscopique et moléculaire - Proportions des substances en jeu dans la réaction chimique (pondération d'une équation)	Situer les travaux d'Antoine Laurent de Lavoisier et Marie-Anne Pierrette Paulze dans leur contexte historique. Énoncer la loi de conservation de la masse et l'expliquer à l'aide de la conservation de la matière au niveau moléculaire (nombres d'atomes conservés). Repérer les proportions (coefficients) entre substances intervenant dans une réaction chimique, afin de montrer la conservation de la matière lors de la réaction.
Phénomènes chimiques courants	Associer des situations du quotidien à des phénomènes chimiques (ex. : photosynthèse, respiration, pluies acides, combustions, corrosion...).

S3

Triangle du feu	Citer les éléments nécessaires à l'entretien d'un feu et les représenter dans le triangle du feu. Préciser l'action d'un comburant, d'un combustible et la nécessité d'une énergie d'activation.
Vocabulaire	Utiliser les termes : phénomène chimique, transformation chimique, réaction chimique, équation chimique, pondération, coefficient, pictogramme, comburant, combustible, énergie d'activation.

Savoir-faire	Attendus
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : les étiquettes de produits.	Interpréter des informations d'une étiquette : - nom/formule chimique ; - concentration ; - pictogramme(s) de danger. Identifier des précautions à prendre lors de l'utilisation de substances chimiques, en s'appuyant sur l'étiquetage.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la conservation de la masse.	Comparer les propriétés de divers acides et bases, dans le but d'établir un lien avec leur utilisation au quotidien et avec leur formule chimique. Réaliser une transformation chimique liée au quotidien, en tenant compte des consignes de sécurité et mettre en évidence les changements observés. Mettre en évidence expérimentalement la loi de conservation de la masse.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : la transformation chimique de la matière.	Représenter une transformation chimique au niveau moléculaire pour illustrer le principe de conservation de la masse, à l'aide de modèles moléculaires (manipulation d'objets en 3D).
Utiliser les symboles relatifs à la chimie pour décrire une transformation chimique de la matière.	Représenter une transformation chimique par une équation chimique pondérée et montrer l'importance des coefficients pour rendre compte de la conservation de la masse.
Utiliser le modèle du triangle du feu pour proposer des moyens d'extinction d'un feu.	Proposer des moyens d'éteindre un feu en justifiant à l'aide du modèle du triangle du feu.

Compétence	Attendu
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 conservation de la matière.	Montrer à l'aide d'un exemple de transformation chimique que la matière se transforme tout en se conservant.

S3

PHYSIQUE

L'approche quantitative de l'électricité

Durant le cursus primaire, les élèves construisent des circuits électriques simples et différencient les matériaux conducteurs et isolants électriques.

En 1^{re} année secondaire, ils découvrent que l'énergie électrique peut être convertie en d'autres formes d'énergies et inversement. Ils apprennent également à repérer les formes d'énergie concernées par certaines transformations, notamment dans les centrales électriques.

En 3^e année secondaire, les élèves expérimentent et expliquent l'électrisation par frottement et par contact, et testent les paramètres qui influencent l'intensité de la force électrostatique. Ensuite, ils s'approprient les concepts de tension/différence de potentiel, de résistance, d'intensité, de puissance, d'énergie électrique par l'expérimentation, afin d'analyser des situations en lien avec l'électricité domestique. Enfin, dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves proposent au moins un moyen pour diminuer la quantité d'énergie électrique utilisée dans une perspective de consommation responsable et justifient leur choix sur la base de connaissances scientifiques.

Savoirs	Attendus
Électrostatique <ul style="list-style-type: none"> - Électrisation par frottement - Électrisation par contact - Charges positives et négatives - Attraction et répulsion (effets des forces électrostatiques) 	<p>Expliquer l'électrisation par frottement et l'électrisation par contact.</p> <p>Mettre en évidence l'attraction et la répulsion des charges électriques.</p> <p>Préciser que l'électrisation par frottement et par contact est liée à un transfert d'électrons.</p>
Circuit électrique <ul style="list-style-type: none"> - Circulation d'un courant électrique - Parallèle et série 	<p>Préciser les conditions pour qu'un courant électrique circule dans un circuit.</p> <p>Préciser la nature du courant électrique.</p> <p>Différencier l'organisation d'éléments en parallèle et d'éléments en série dans un circuit.</p>
Effets du courant électrique (thermique, mécanique, chimique, lumineux, magnétique)	Citer les effets du courant électrique.
Grandeurs et unités dans le système international (SI) et courantes <ul style="list-style-type: none"> - Résistance électrique - Énergie électrique - Puissance 	<p>Écrire la formule permettant de calculer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la résistance électrique ($R=U/I$) ; - l'énergie électrique ($E=P \cdot t$) ; - la puissance ($P=U \cdot I$). <p>Associer les unités aux grandeurs correspondantes (unités SI et unités usuelles) : énergie (J, kWh), puissance (W, kW), durée (s, h), tension électrique/différence de potentiel (V), intensité (A), résistance (Ω).</p>



S3

<p>Électricité domestique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Installation électrique - Dangers de l'électricité : surintensité entraînant un échauffement, fuite de courant entraînant une électrocution - Dispositifs de protections : fusible et disjoncteur, différentiel et prise de terre 	<p>Décrire une installation électrique domestique : fils, interrupteurs, prises, compteur, tableau électrique et dispositifs de sécurité...</p> <p>Décrire le rôle des différents dispositifs de sécurité (fusible, disjoncteur, différentiel et prise de terre).</p> <p>Décrire les dangers de l'électricité pour les humains et pour les installations, ainsi que les dispositifs permettant de s'en protéger.</p> <p>Citer des paramètres qui influencent la consommation d'énergie électrique d'un appareil domestique.</p>
Vocabulaire	<p>Utiliser les termes : électrisation par frottement, par contact, forces électrostatiques, intensité électrique, résistance électrique, tension électrique/différence de potentiel, puissance, énergie, fusible, disjoncteur, différentiel, prise de terre.</p>

Savoir-faire	Attendus
<p>Suivre un protocole expérimental : l'électrisation.</p> <p>Utiliser le matériel et l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée.</p> <p>Schématiser une situation expérimentale : les circuits électriques simples.</p>	<p>Réaliser des expériences d'électrisation par frottement et par contact.</p> <p>Réaliser un circuit simple et un circuit avec dérivation à partir d'un schéma et inversement.</p> <p>Utiliser un instrument de mesure pour mesurer une intensité électrique, une tension électrique, une résistance électrique et la consommation d'un appareil électrique.</p>
<p>Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources.</p>	<p>Rechercher la puissance d'un générateur/récepteur du quotidien ainsi que l'énergie électrique transformée en un temps donné.</p> <p>Analyser une facture d'électricité.</p>
<p>Comparer des éléments : la consommation des appareils électriques.</p>	<p>Comparer des appareils électriques du point de vue de leur consommation en énergie.</p>
<p>Utiliser les symboles relatifs à la physique : électricité.</p>	<p>Associer les symboles aux grandeurs correspondantes : énergie (E), puissance (P), temps (t), tension électrique/ différence de potentiel (U), intensité électrique (I), résistance électrique (R).</p>
<p>Calculer l'énergie, et le coût de l'utilisation d'un appareil électrique.</p> <p>Calculer l'intensité à partir de la tension et de la résistance.</p>	<p>Calculer l'énergie et le coût de l'utilisation d'un appareil électrique pendant un temps donné.</p> <p>Calculer l'intensité électrique à partir de la tension électrique et de la résistance électrique.</p>

Compétence	Attendu
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »	
<p>Développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : l'énergie électrique.</p>	<p>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.</p>

S3

Le principe d'Archimède

Au cours du cursus primaire, les élèves découvrent les notions de masse et de volume. Les notions de masse et de poids sont abordées en 2^e année secondaire.

En 3^e année secondaire, l'analyse du comportement de solides, plongés dans un fluide, permet d'élaborer une démarche d'investigation complète où le concept des forces et le concept de force résultante sont omniprésents. Les élèves abordent le comportement des corps dans un fluide et les paramètres qui déterminent ce comportement. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », les élèves décrivent, expliquent, interprètent un phénomène impliquant la masse volumique et/ou la poussée d'Archimède dans le contexte d'une problématique liée à l'environnement et/ou à l'actualité. Cette compétence contribue à la construction du concept fondamental « interactions » entre les objets.

Savoirs	Attendus
Masse volumique <ul style="list-style-type: none"> - Définition - Masse volumique de l'eau pure - Dépendante, entre autres, des conditions de température - Unité dans le système international (SI) 	Décrire la relation entre la masse et le volume d'un corps et préciser les unités (SI). Préciser la valeur de la masse volumique de l'eau pure : 1 000 kg/m ³ à 4 °C. Énoncer que la masse volumique d'une substance dépend des conditions dans lesquelles elle se trouve et varie, entre autres, en fonction de la température. Distinguer la masse volumique d'une substance de la concentration massique d'une solution.
Établir un lien entre la masse volumique d'un corps et sa flottaison dans un liquide	Expliquer le lien entre le fait qu'un corps coule ou non, dans différents liquides, en fonction des masses volumiques de ceux-ci.
Résultante de forces de même droite d'action	Citer les caractéristiques de la résultante des forces de même droite d'action. Préciser la condition d'équilibre d'un corps soumis à plusieurs forces de même droite d'action. Associer le comportement d'un objet dans un fluide aux caractéristiques de la résultante des forces qui s'y appliquent.
Poussée d'Archimède <ul style="list-style-type: none"> - Énoncé - Caractéristiques - Formule - Corps flottants 	Énoncer le principe d'Archimède sur les fluides (liquides ou gaz). Décrire les caractéristiques de la poussée d'Archimède. Écrire la formule permettant de déterminer la poussée d'Archimède : $F_A = \rho \cdot g \cdot V$ en citant les grandeurs physiques qui interviennent et leurs unités (SI).
Vocabulaire	Utiliser les termes : résultante, masse volumique, principe d'Archimède.



S3

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la masse volumique d'un corps.	Déterminer expérimentalement la masse volumique d'un corps.
Comparer des propriétés des corps pour prévoir leur comportement : la flottaison.	Calculer la masse volumique d'un corps et la comparer à celle de l'eau, afin de prévoir le comportement de ce corps dans l'eau.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la résultante de deux forces de même droite d'action.	Déterminer expérimentalement la résultante de deux forces de même droite d'action agissant sur un même objet.
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : la poussée d'Archimède.	Déterminer expérimentalement les caractéristiques de la poussée d'Archimède.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : les phénomènes de flottaison.	Modéliser les forces sur une même droite d'action et la force résultante agissant sur un objet, dans le cadre de la poussée d'Archimède.
Utiliser les symboles relatifs à la physique : la poussée d'Archimède.	Associer les symboles aux grandeurs physiques correspondantes : F_A , ρ , g , V .
Calculer la poussée d'Archimède et la comparer au poids d'un objet qui coule ou non (en utilisant les unités SI).	Calculer la poussée d'Archimède et la comparer au poids de l'objet, afin de prévoir le comportement de celui-ci dans l'eau (en utilisant les unités SI).

Compétence	Attendu
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 masse volumique.	Décrire, expliquer, interpréter un phénomène impliquant la masse volumique et/ou la poussée d'Archimède dans le cadre d'une problématique liée à l'environnement et/ou à l'actualité.



VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

Se connaître et s'ouvrir aux autres

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

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 : connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, 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 emboîtés/les arbres phylogénétiques (SF, S2).
Élaborer des outils de modélisation.	Confronter les informations obtenues avec celles des autres à propos du son et de la lumière, pour réaliser une synthèse commune (SF, P3).
	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).
Développer son environnement personnel d'apprentissage.	Élaborer un modèle pour comprendre une réalité complexe : le réseau trophique (SF, S1), la composition de la matière (SF, S1 et S2).
	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).
Être capable d'explicitier le sens de ce que l'on fait et pourquoi on le fait de cette manière.	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris (SF, démarches d'investigation, chaque année).
	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 (<i>distinguer sciences et croyances</i>).	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 (<i>mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables qui relient les éléments d'un système</i>).	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.	Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : la croissance d'une plante (C, P3).
Anticiper les conséquences et les effets de sa production.	Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : projet intégrant l'électricité (C, P5).
Découvrir différentes stratégies pour résoudre les tâches.	Décrire, expliquer et interpréter un phénomène sur la base de démarches d'investigation scientifique : l'évolution des vivants (C, S2).
Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.	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 connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

« 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.	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...
Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.	- 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...
Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.	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).
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.	<i>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.</i>

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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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

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

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁶. 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 accroître leur sens.

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

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

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

P1

SCIENCES	Trier des vivants ou des non vivants. (SF)	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)	MATHÉMATIQUES
	Classer des vivants selon leurs attributs. (SF)		
	Classer des aliments selon des critères qui montrent leur variété. (SF)		
	Préciser que des aliments variés sont nécessaires aux humains pour vivre et grandir. (S)	Nommer des besoins quotidiens au sein d'une famille. (S)	FHGES ¹⁷
	Citer des besoins essentiels des animaux (au moins : air, eau, nourriture, relation avec les autres vivants). (S)		
	Expliquer en quoi le milieu de vie satisfait les besoins essentiels d'un animal. (C)		
	Proposer différentes façons d'agir sur un objet (ex. : pousser, tirer, déformer, appuyer, porter...). (SF)	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir... (SF)	EP&S ¹⁸

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 ¹⁹
	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) Associer des conditions de températures et de précipitations en fonction des saisons. (S)	FHGES

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

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

19 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

SCIENCES	Énoncer que l'oreille est un récepteur de sons et que le cerveau traite les informations. (S) Qualifier un son de fort, faible, aigu, grave. (S)	Décrire la voix : intensité, timbre, pause, respiration. (S) Définir la ligne mélodique, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes). (S)	ECA ²⁰
	Estimer et comparer la consommation d'eau de différentes activités au sein de l'école. (SF)	Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure d'une capacité en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information pour se créer des images mentales de ces mesures. (C)	MATHÉMATIQUES
	Réaliser des semis pour déterminer les conditions pour qu'une graine germe. (SF)	Cultiver un végétal, avec l'aide de l'enseignant, selon un mode de culture défini. (C)	FMNTN
	Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (tableau de données, document audiovisuel, photo, croquis, texte...) et/ou auprès d'une personne-ressource. (SF)	Rechercher une information au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos...) et des mots-clés choisis collectivement. (C)	
	Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. (SF)	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. (C)	
	Citer des comportements de protection face aux dangers liés aux sons trop forts. (S)		
	Énumérer des moyens pour être vu et/ou entendu et pour percevoir son environnement (ex : à vélo...). (SF)		
	Citer des comportements de protection face aux dangers liés à la lumière trop intense et à l'usage de rayons LASER. (SF)		
	Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)		
	Mettre en évidence des impacts de notre mode de vie sur la gestion de l'eau et énoncer des gestes et des actions permettant de préserver les ressources en eau. (C)	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens. (S)	EPC ²¹
	Repérer des situations de bruits trop intenses dans le vécu d'école et énumérer un ensemble de précautions à prendre pour éviter des sons trop intenses. (SF)		
	Repérer des situations où la lumière est trop intense et énumérer un ensemble de précautions à prendre pour s'en protéger. (SF)		
	Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)		

20 ECA : Éducation culturelle et artistique.

21 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

SCIENCES	Identifier lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement. (S)	Repérer les interactions corporelles (ex. : la rencontre/le croisement, la séparation, l'action/la réaction). (S)	ECA
	Choisir et utiliser correctement un instrument de mesure pour relever une température, pour mesurer une masse. (SF)	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; sommeil. (S)	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)	EPC
		Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres. (SF)	
	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; sommeil. (S)	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène, activité physique, évitement de la sédentarité... (S)	EP&S
	Repérer le muscle qui est responsable d'un mouvement du bras ou d'une jambe. (SF)	Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues...) dans des situations variées. (C)	
	Repérer les articulations suivantes : hanche, genoux, chevilles, épaule et poignet. (SF)		
	Repérer quelques os sur un squelette. (S)		
	Enoncer qu'un mouvement peut être commandé par le cerveau et que l'information circule par les nerfs. (S)		
Identifier que lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement ou un changement de la forme d'un objet, il y a une force qui s'exerce sur l'objet. (S)	Dans des situations complexifiées : - adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets ; - adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne. (C)		

SCIENCES	Définir le volume d'un objet comme étant l'espace occupé par l'objet. (S)	Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide. (S)	MATHÉMATIQUES
	Mesurer une masse et préciser l'unité. (SF)	Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant une unité conventionnelle : - de masse ; - de volume : cm³. (SF)	
	Réaliser des mesures de masses et de volumes de liquides différents afin de comparer : les masses de deux liquides de volumes identiques ; les volumes de deux liquides de masse identique. (SF)		
	Montrer qu'un dm³ d'eau correspond à un litre d'eau. (SF)	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 dm³, le l, le kg). (SF)	
	Observer la transformation de fleurs en fruits contenant une/des graines et rassembler les informations pour les communiquer. (SF)	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). (C)	FMTTN
	Ordonner et décrire les étapes de vie d'une plante à fleurs, à partir de n'importe quel élément de celle-ci (ex. : à partir d'un fruit, d'une graine, d'une fleur...). (C)		
	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)		
	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner. (SF)	EPC
Décrire des changements physiques propres à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, glandes mammaires...). (S)	Découvrir le développement corporel et ses modifications liées à la puberté. (S)	EP&S	

SCIENCES	Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants et identifier ceux retenus pour la classification. (SF)	Organiser des données : - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF)	FMITN
	Énoncer plusieurs formes d'énergie se transformant en énergie thermique (se chauffer) : mécanique, lumineuse, électrique, chimique. (S)	Identifier, dans le cadre d'application d'un objet technologique, le type d'énergie (électrique ou mécanique), les machines simples (roue, levier, poulie et courroie, engrenage) et leurs effets (démultiplication, transmission). (S)	
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Sur la base de différents supports, identifier des acteurs de la production et de la consommation responsables (équitable, durables...) et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables. (SF)	FHGES
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple. (SF)	EPC
	Évaluer le nombre de mouvements ventilatoires, avant et après l'effort, et les interpréter pour comprendre les liens entre ventilation et activité physique. (SF)	Énoncer des changements fonctionnels liés à l'effort (rythme cardiaque et respiratoire, transpiration...). (S)	EP&S
	Évaluer le rythme cardiaque, avant et après l'effort, et l'interpréter pour comprendre les liens entre rythme cardiaque et activité physique. (SF)	Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort. (SF)	
	Représenter les mouvements ventilatoires, à l'aide d'un dispositif, et comparer son fonctionnement avec la réalité. (SF)	Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...). (SF)	

S1

SCIENCES	Relever des températures, afin de réaliser un graphique de l'évolution de la température de l'eau, en fonction du temps lorsqu'on la chauffe, lorsqu'elle change d'état. (SF)	Placer, dans un repère orthonormé, un point dont les coordonnées sont données. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Identifier expérimentalement des échantillons de métaux sur la base de leurs propriétés physiques (malléabilité, conductivité électrique, thermique, éclat). (SF)	Nommer des propriétés de matériaux et de matières dont conducteur (électrique, thermique), isolant, inoxydable, malléable, transparent, élastique. (S)	FM/TTN
	Citer et décrire quelques exemples d'utilisation de métaux du quotidien (ex. : au moins, l'or, l'argent, le cuivre, le fer) et leur utilisation. (S)	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de différents métaux dont aluminium, acier, cuivre, étain. (S)	
	Citer et classer des déchets qui résultent de l'activité humaine, selon leur caractère biodégradable à l'échelle humaine. (S)	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	
	Choisir et appliquer des techniques de séparation de mélanges pour en séparer les constituants (ex. : tri, aimantation, tamisage, décantation, filtration, évaporation...). (SF)		EPC
	Utiliser des connaissances scientifiques pour justifier des choix en matière de contraception et/ou de protection contre des IST. (C)	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	
	Décrire et expliquer les transformations d'énergie liées aux centrales/dispositifs d'approvisionnement en électricité, dans le but de comparer des avantages et des inconvénients de plusieurs types de production d'électricité. (C)	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	
	Énoncer les transformations du corps liées à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, seins...). (S)	Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté. (S)	EP&S



S2

SCIENCES	Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète (actuelle ou historique). (C)	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire. (C)	ECA
	Calculer la pression d'un corps sur un autre en utilisant les unités SI. (SF)	Calculer une quantité à partir de l'expression analytique d'une relation de proportionnalité directe. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Calculer l'intensité du poids de certains objets de la vie quotidienne, à partir de leur masse, en utilisant les unités SI. (SF)		
	Tester une machine simple pour mettre en évidence ses avantages (avantage mécanique, disposition, transmission du mouvement...). (SF)	Concevoir un objet technologique intégrant une ou plusieurs machines simples et un circuit électrique simple. (C)	FMTTN
	Citer des activités humaines ayant un impact positif et des activités humaines ayant un impact négatif sur un écosystème (au moins, l'aménagement du territoire, la création de réserves naturelles, la pollution, l'exploitation excessive d'une ressource naturelle). (S)	Mettre en évidence des effets positifs et négatifs de la mondialisation sur l'environnement à travers la mobilité des biens et des personnes. (C)	FHGES
	Analyser une problématique en lien avec la biodiversité et envisager un plan d'action. (C)	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	EPC
	Décrire et modéliser les constituants de l'air au niveau moléculaire (présentant la composition atomique des molécules) dans le cadre d'une problématique liée à l'environnement ou à la santé. (C)		



SCIENCES	Expliquer le concept de modèle scientifique et ses limites à partir de la découverte des particules atomiques. (S)	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, apprécier l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques. (S)	ECA
	Montrer, dans un contexte historique donné, comment des scientifiques construisent les connaissances sur la structure atomique et permettent l'évolution de celles-ci. (C)		
	Calculer l'intensité électrique à partir de la tension et de la résistance électrique. (SF)	Résoudre un problème qui nécessite l'utilisation des outils algébriques. (C)	MATHÉMATIQUES
	Calculer la poussée d'Archimède et la comparer au poids de l'objet, afin de prévoir le comportement de celui-ci dans l'eau (en utilisant les unités SI). (SF)		
	Citer des composés chimiques des aliments. (S)	Énoncer les caractéristiques d'une assiette équilibrée (ration, proportion). (S)	FMTN
	Analyser des étiquettes donnant la composition qualitative et quantitative des aliments. (SF)		
	Relier la production de matière organique au niveau des différentes parties de la plante à l'utilisation de la lumière et de matière minérale (eau et dioxyde de carbone) par les plantes vertes. (S)	Énoncer des causes possibles d'anomalies : parasites, maladies, pollution, hydratation, température, exposition à la lumière, au vent, taille abusive. (S)	
	Interpréter des informations d'une étiquette : - nom/formule chimique, concentration ; - pictogramme(s) de danger. (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)	
	Décrire les dangers de l'électricité pour les humains et pour les installations, et les dispositifs permettant de s'en protéger. (SF)		
	Comparer des appareils électriques du point de vue de leur consommation en énergie. (SF)	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF)	EPC
	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)		
	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)	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments. (SF)	



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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CD', with a small star-like mark above the 'D'.

Caroline DÉSIR

**Annexe n° VI au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
Enjeux et objectifs généraux	18
Présentation des champs d'apprentissage de chaque volet	22
Visées annuelles : présentation	26
Contenus d'apprentissage et attendus	27
1 ^{re} PRIMAIRE	27
2 ^e PRIMAIRE	30
3 ^e PRIMAIRE	34
4 ^e PRIMAIRE	38
5 ^e PRIMAIRE	45
6 ^e PRIMAIRE	51
1 ^{re} SECONDAIRE	58
2 ^e SECONDAIRE	67
3 ^e SECONDAIRE	75
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	83
Croisements entre disciplines	90
Glossaire	99
Tableaux synoptiques	102

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

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 maîtrisés 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*.

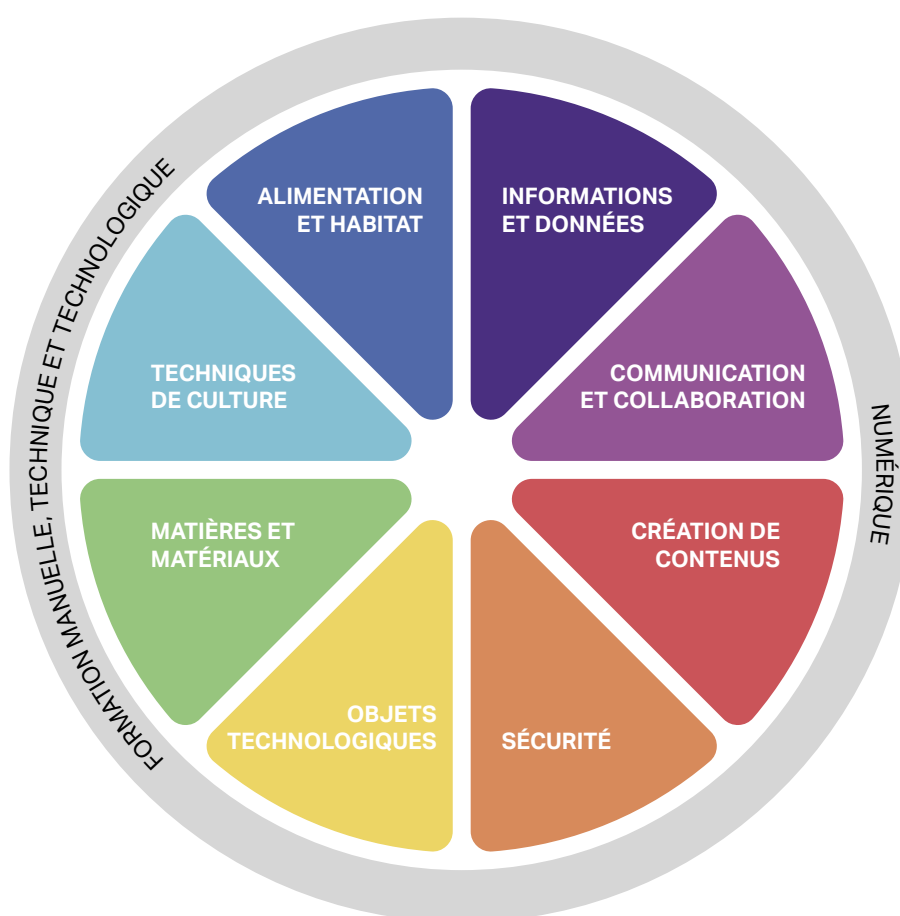
* Certains termes et expressions spécifiques sont précisés dans le glossaire. Ils sont identifiés dans le référentiel par un astérisque.

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		X		X		X			X
	HABITAT		X			X			X	
	TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
	MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
	OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique										
	INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
	COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
	CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
	SÉCURITÉ						X	X		

Au-delà de la planification de ce tableau, l'architecture de ce référentiel repose sur une logique d'acquisitions spirales 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 maîtriser toutes les lois naturelles. Dès la 5^e 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 4^e 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 3^e 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

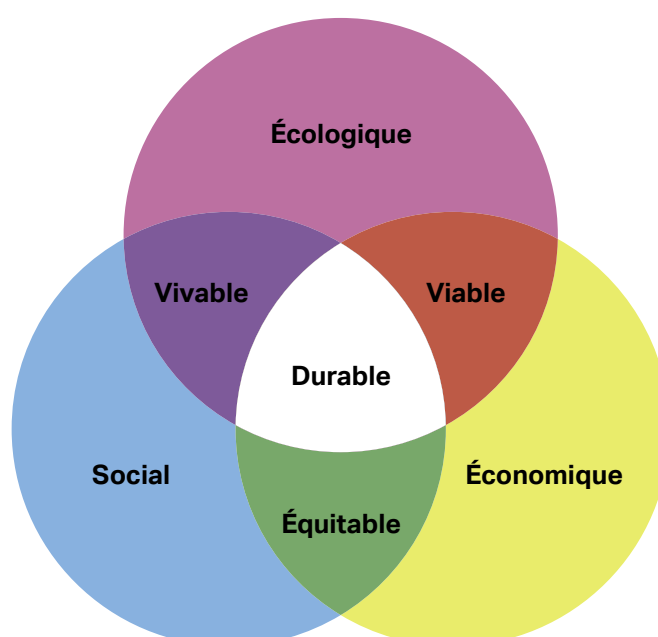
Ce concept décrit la capacité d'une personne ou d'un groupe à imaginer ou à construire et à mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou à découvrir une solution originale à un problème.

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

P1

1^{re} PRIMAIRE

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		x		x		x			x
HABITAT		x			x			x	
TECHNIQUES DE CULTURE			x		x				x
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	x	x		x		x	x	x	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				x		x	x	x	x
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			x	x			x	x	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					x		x		x
CRÉATION DE CONTENUS			x	x	x	x	x	x	x
SÉCURITÉ						x	x		

Une première rencontre « Formation manuelle, technique et technologique » est initiée au départ du champ d'application des matières et des matériaux*.

Autonomie

En 1^{re} primaire, l'élève applique, avec l'aide de l'enseignant, des gestes techniques* élémentaires comme mesurer, reporter, tracer, contourner, fixer, découper, poncer 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 ni de travailler de manière autonome*.

Cognition

L'élève découvre des matériaux, des techniques* et des outils auxquels il se familiarise en vue de réaliser un ouvrage.

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 pas au service exclusif de l'esthétique. Cette réalisation peut être le fruit d'un travail individuel ou collaboratif.

Développement durable

Dès sa première réalisation, 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.

P1

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
<u>Consommables*</u>	Reconnaître un <u>matériau*</u> , une <u>matière*</u> dont le papier, le carton, le tissu, la corde, le bois, le plastique, le métal, le verre, la terre glaise, le sable.
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaître des gabarits, des étalons comme instruments de mesure non conventionnels.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaître les outils, les <u>consommables*</u> et les machines d'assemblage, de maintien et de fixation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, dont l'aiguille, l'attache parisienne, l'attache trombone.
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaître les outils de transformation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves.
Outils, <u>consommables*</u> et machines de finition : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaître les outils de finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, dont le papier de verre, le pinceau.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaître les <u>techniques*</u> , en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, dont mesurer, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, maintenir, fixer, peindre, (dé)couper.

Savoir-faire	Attendu
Utiliser des <u>techniques*</u> et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer et parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> dont mesurer, reporter, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, fixer, peindre, (dé)couper, poncer.

Compétence	Attendu
Réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> .	Réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> , avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les <u>consommables*</u> et les <u>techniques*</u> imposés.

P1

Les contenus ci-après deviendront communs aux différents champs
lorsque les autres champs seront progressivement introduits

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Prélever et disposer le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * préparés par l'enseignant.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.
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.
Éviter le gaspillage des <u>consommables</u> * et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables</u> * et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, et en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Cette année d'études permet de découvrir et développer des techniques* dans les champs de l'alimentation et de l'habitat.

Autonomie

En 2^e 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.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

ALIMENTATION

Savoirs	Attendus
Aliments	Nommer les fruits et les légumes de saison choisis par l'enseignant.
Ustensiles et <u>techniques</u> * de transformation d'aliments	Utiliser, dans son <u>cadre d'application</u> *, le vocabulaire spécifique aux ustensiles et aux <u>techniques</u> * d'épluchage et de découpe.
<u>Matériel</u> * et <u>techniques</u> * de nettoyage	Utiliser, dans son <u>cadre d'application</u> *, le vocabulaire spécifique au <u>matériel</u> * et aux <u>techniques</u> * de nettoyage des ustensiles et du plan de travail.
Principes de sécurité sanitaire des aliments	Énoncer un protocole de lavage des mains qui garantit la sécurité sanitaire des aliments.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des gestes <u>techniques</u> * pour transformer un aliment.	Appliquer des gestes techniques pour transformer un aliment dont éplucher, découper et prélever une quantité.
Lire un document <u>technique</u> *.	Sur la base d'une recette en images, énoncer les ingrédients, les étapes, la <u>technique</u> * et les ustensiles utilisés dont ceux destinés à prélever des quantités (cuillère à soupe, cuillère à café, pincée ou autre étalon).
Assurer la sécurité sanitaire des aliments.	Se laver les mains en respectant une procédure.

Compétences	Attendus
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 <u>technique</u> * appropriée et en utilisant les ustensiles adéquats.
Présenter un plat réalisé.	Valoriser un plat, avec l'aide de l'enseignant, au travers d'un dressage soigné.

HABITAT

Savoir-faire	Attendus
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.

P2

Compétence	Attendus
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. Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins et tiennent compte des contraintes identifiées.

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
<u>Consommables*</u>	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>matériaux*</u> , de <u>matières*</u> dont papier, carton, corde, bois, plastique, fil métallique, verre, sable.
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure dont mètre pliant, mètre roulant.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Identifier, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de <u>consommables*</u> , de maintien et de fixation dont agrafeuse, agrafe, marteau, clou, pince coupante, pince à bec.
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Reconnaitre les outils de transformation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, dont la scie, le moule, le couteau.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, les termes dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des <u>techniques*</u> et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> dont mesurer, contrôler, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.
Appliquer un mode opératoire.	Suivre un mode opératoire présenté sous forme d'images, de pictogrammes, de <u>croquis*</u> .

Compétence	Attendu
Réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> .	Réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> , avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les <u>consommables*</u> et les <u>techniques*</u> imposés.

P2

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir, prélever, disposer le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ceux préparés par l'enseignant.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.
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.
Éviter le gaspillage des <u>consommables</u> * et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables</u> * et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Cette année d'études fixe les premiers attendus en techniques* de culture et en éducation critique au numérique.

Autonomie

En 3^e primaire, l'élève pose ses gestes, ses choix et la gestion de son espace de travail, avec une aide de l'enseignant qui diminue progressivement. Il cultive et entretient un végétal selon un mode de culture défini. Il est également accompagné par l'enseignant dans la découverte de son environnement numérique de travail.

Cognition

L'élève recherche et explicite des informations principalement visuelles sur des étiquettes de semis ou de plants. Par ailleurs, il utilise un outil numérique pour effectuer une recherche d'informations, notamment en sélectionnant des mots-clés pertinents.

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

L'élève mobilise des outils numériques pour ses créations.

Collaboration, souci des autres

Le souci voire le respect de l'autre est abordé dans le champ numérique, lors de la rencontre du principe du droit à l'image lié au consentement de la personne.

Développement durable

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies dont l'eau. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant les déchets produits.

P3

Contenus communs aux deux volets « Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables</u> * et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables</u> * et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

TECHNIQUES DE CULTURE

Savoirs	Attendus
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.
Outils et <u>techniques</u> * d'horticulture	Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié : - aux outils dont semoir, plantoir ; - aux <u>techniques</u> * dont préparer le substrat, semer, planter, étiqueter.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des <u>techniques</u> * pour effectuer des travaux horticoles de production et d'entretien, en utilisant des outils ou des appareils de mesure adaptés.	Appliquer des gestes <u>techniques</u> * horticoles, avec l'aide de l'enseignant, dont préparer le substrat, semer, planter.
Lire un document <u>technique</u> *.	Expliquer le mode de mise en œuvre et les conditions de culture, sur la base d'informations <u>techniques</u> * principalement visuelles, fournies avec les semis, le plant.

Compétence	Attendu
Cultiver et entretenir un végétal.	Cultiver un végétal, avec l'aide de l'enseignant, selon un mode de culture défini.

P3

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ce qui est mis à disposition. Prélever et disposer les <u>matériaux</u> * préparés par l'enseignant.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.
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.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.



P3

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

INFORMATIONS ET DONNÉES

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique au <u>software</u> *.	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont moteur de recherche, barre de recherche, navigateur.
Vocabulaire spécifique au réseau.	Utiliser, adéquatement en contexte, le terme <u>Internet</u> *.

Savoir-faire	Attendus
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.
Utiliser un <u>outil de recherche</u> * en s'adaptant à l'environnement spécifique d'utilisation : <u>logiciel</u> *, <u>système d'exploitation</u> *, Web...	Utiliser un <u>outil de recherche</u> * en suivant les directives de l'enseignant.
Enregistrer/exporter un document.	Enregistrer un document localement.

Compétence	Attendu
Effectuer une recherche pour répondre à un besoin suivant une stratégie pertinente.	Rechercher une information au moyen d'un <u>outil de recherche</u> * imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos...) et des mots-clés choisis collectivement.

CRÉATION DE CONTENUS

Savoir	Attendu
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.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.	Utiliser les fonctions principales d'un outil, d'une <u>application</u> *, d'un <u>logiciel</u> * choisi par l'enseignant.
Traiter une image fixe.	Traiter une image (ex. : rogner, redimensionner, appliquer un effet, modifier la luminosité, le contraste).
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.
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.

Compétence	Attendu
Produire et traiter des contenus multimédias.	Produire un contenu médiatique simple (ex. : son, image, photo, vidéo, texte).

P4

4^e PRIMAIRE

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		x		x		x			x
HABITAT		x			x			x	
TECHNIQUES DE CULTURE			x		x				x
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	x	x		x		x	x	x	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				x		x	x	x	x
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			x	x			x	x	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					x		x		x
CRÉATION DE CONTENUS			x	x	x	x	x	x	x
SÉCURITÉ						x	x		

Cette année d'études est la première opportunité pour approcher les objets technologiques*. Sur le plan numérique, l'accent est mis sur la découverte du traitement de texte et de l'image.

Autonomie

En 4^e primaire, l'élève bénéficie désormais de la supervision de l'enseignant qui exerce un contrôle et effectue une vérification de son travail.

L'élève pose des gestes techniques* élémentaires sur des matériaux* d'usage courant comme agraffer, coller, coudre, scier, visser. Il choisit les consommables*, les outils et les techniques* parmi ceux proposés par l'enseignant ; ils ne sont plus imposés.

Il apprend à utiliser des instruments de mesure spécifiques pour prélever des aliments.

Cognition

L'élève réalise une recette simple sur la base d'images et/ou d'une capsule vidéo. Il recherche des informations sur des étiquettes de produits d'alimentation.

Il explicite des informations d'un document technique visuel et représente l'objet technologique* au moyen d'un croquis* à main levée.

Il est amené à organiser efficacement les informations et données de son Espace Numérique de Travail (ENT). Il poursuit également l'acquisition des compétences relatives à la recherche, en interrogeant la fiabilité des sources.

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

Sur la base des contenus abordés précédemment dans le champ « Matières et matériaux », l'élève construit son premier objet technologique* en vue de mesurer ou d'estimer une grandeur, en faisant appel notamment à des notions travaillées en sciences et/ou en mathématiques.

P4

Collaboration, souci des autres

L'élève prend progressivement conscience des dimensions sociale et éthique du numérique (au croisement du champ « Communication et collaboration »).

Développement durable

L'élève privilégie des produits dont l'impact écologique est limité. Une attention est portée sur la limitation du gaspillage. Il utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.

Contenus communs aux deux volets**« Formation manuelle, technique et technologique » et Numérique »**

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables*</u> et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables*</u> et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE**ALIMENTATION et HABITAT****ALIMENTATION**

Savoirs	Attendus
Aliments	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.
Ustensiles et <u>techniques*</u> de transformation d'aliments	Utiliser, dans son <u>cadre d'application*</u> , le vocabulaire spécifique : - aux ustensiles dont balance de cuisine, pot mesureur gradué, minuteur ; - aux <u>techniques*</u> de mesure dont peser ; - aux <u>techniques*</u> de transformation d'aliments dont fouetter, mélanger.
Principes de sécurité sanitaire des aliments	Identifier, parmi les aliments utilisés, ceux qui doivent être conservés au réfrigérateur.

P4

Savoir-faire	Attendus
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 <u>techniques*</u> de transformation d'aliments.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> pour transformer un aliment dont fouetter, mélanger.
Lire un document <u>technique*</u> .	Sur la base d'une recette accompagnée d'une capsule vidéo, énoncer les ingrédients, les étapes, les <u>techniques*</u> et les ustensiles utilisés dont ceux destinés à peser des quantités.
	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 coût, le gaspillage et les impacts écologiques.
	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.

Compétences	Attendus
Réaliser un plat.	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 <u>techniques*</u> appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats.
Présenter un plat réalisé.	Valoriser un plat, sous la supervision de l'enseignant, au travers d'un dressage soigné.

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
<u>Consommables*</u>	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>matériaux*</u> , de <u>matières*</u> dont caoutchouc, polystyrène, pierre, plâtre, laine, coton.
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure dont règle, mètre ruban.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Identifier, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de <u>consommables*</u> , de maintien et de fixation dont aiguille, pistolet à colle, crochet, tournevis, clé plate, clé à molette, clé Allen, maillet, vis, écrou, pince universelle.
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils et de machines de transformation dont scie, moule, couteau.
Outils, <u>consommables*</u> et machines de finition : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de finition dont pinceau, rouleau.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>techniques*</u> dont coudre,agrafer, coller, enfoncer, scier.
<u>Dessin*</u> technique	Reconnaître une représentation graphique : <u>croquis*</u> .

P4

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des <u>techniques</u> * et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques</u> * dont mesurer, tracer, coudre, visser,agrafer, coller, enfoncer, clouer, scier.
Lire un document <u>technique</u> *.	Expliquer des informations d'un document <u>technique</u> * visuel, concernant des <u>consommables</u> * et l'utilisation de <u>techniques</u> * et d'outils.
Appliquer un mode opératoire.	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 <u>croquis</u> *.

Compétence	Attendu
Réaliser un (des) <u>ouvrage</u> *(s).	Réaliser un (des) <u>ouvrage</u> *(s), sous la supervision de l'enseignant, en utilisant les outils, les <u>consommables</u> * et les <u>techniques</u> * proposés.

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Savoir	Attendu
Caractéristiques et champs d'utilisation d'un objet <u>technologique</u> * d'usage courant	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage</u> * à réaliser par les élèves, le nom d'instruments de mesure (voire estimation) dont balance, sablier, chronomètre, thermomètre, contenant gradué.

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique</u> * en lien avec les objets <u>technologiques</u> *.	Expliquer des informations d'un document <u>technique</u> * visuel, en lien avec un objet <u>technologique</u> *.
Représenter un objet <u>technologique</u> *.	Réaliser un <u>croquis</u> * à main levée d'un objet <u>technologique</u> *, dans son <u>cadre d'application</u> *.

Compétence	Attendu
Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique</u> *.	Construire un objet <u>technologique</u> *, au départ ou non d'un modèle, en vue de mesurer ou d'estimer une grandeur.

P4

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail</u> *.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.
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.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.



P4

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

INFORMATIONS ET DONNÉES

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique au <u>hardware</u> *	Distinguer des supports de stockage utilisés dont disque dur, <u>cloud</u> *
Vocabulaire spécifique au <u>software</u> *	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont fichier, dossier, <u>système d'exploitation</u> *, <u>logiciel</u> *, <u>application</u> *

Savoir-faire	Attendus
Déterminer des mots-clés/des combinaisons de mots/ des opérateurs adéquats pour effectuer une recherche.	Déterminer un ou plusieurs mot(s)-clé(s) pertinent(s) pour effectuer une recherche.
Utiliser un <u>outil de recherche</u> * en s'adaptant à l'environnement spécifique d'utilisation : <u>logiciel</u> *, <u>système d'exploitation</u> *, Web...	Utiliser des <u>outils de recherche</u> * dont des moteurs de recherche, en considérant leurs spécificités.
Naviguer entre plusieurs documents, sites, <u>logiciels</u> *, <u>applications</u> *, onglets.	Naviguer entre plusieurs documents, sites, <u>applications</u> *, onglets, <u>logiciels</u> *
Identifier l'intention de chaque élément d'une page Web.	Associer chaque élément du résultat de la recherche à son intention.
Identifier des éléments permettant le questionnement d'une source.	Pointer la source apparente d'un contenu.
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.
Déplacer des fichiers, des dossiers au sein d'un <u>système d'exploitation</u> *	Déplacer, dupliquer, supprimer un fichier et un dossier.

Compétences	Attendus
Effectuer une recherche pour répondre à un besoin suivant une stratégie pertinente.	Rechercher un contenu au moyen d'un <u>outil de recherche</u> * imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos...) et des mots-clés choisis individuellement.
Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source.	Questionner la fiabilité contextuelle d'une source, avec l'aide de l'enseignant.
Organiser des données afin de faciliter leur gestion.	Organiser des fichiers, des dossiers numériques, avec l'aide de l'enseignant.

P4

CRÉATION DE CONTENUS

Savoirs	Attendus
Vocabulaire invariant spécifique au traitement de texte	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont police, alignement, orientation, caractère, espace.
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.
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.
Culture numérique	Expliquer la notion de « Fake News » comme une information délibérément fausse.

Savoir-faire	Attendus
Respecter les droits de propriété.	Appliquer les notions enseignées de droits de propriété.
Respecter les droits à l'image et à la voix.	Appliquer les notions enseignées de droits à l'image.
Utiliser conjointement des <u>applications*/logiciels*</u> disponibles dans un espace numérique.	Utiliser conjointement deux <u>applications*/logiciels*</u> disponibles dans un espace numérique.
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.
Insérer un élément dans un document textuel.	Insérer une image dans un document textuel et utiliser des fonctions d'habillage.

Compétences	Attendus
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.
Produire et traiter des contenus multimédias.	Traiter une image en respectant une consigne.

P5

5^e PRIMAIRE

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		x		x		x			x
HABITAT		x			x			x	
TECHNIQUES DE CULTURE			x		x				x
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	x	x		x		x	x	x	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				x		x	x	x	x
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			x	x			x	x	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					x		x		x
CRÉATION DE CONTENUS			x	x	x	x	x	x	x
SÉCURITÉ						x	x		

L'élève est désormais amené à communiquer et à collaborer par le biais du numérique.

Autonomie

En 5^e primaire, l'élève cultive, entretient et multiplie un végétal, sous la supervision de l'enseignant. Il veille à l'aménagement du lieu de production, en prenant en compte des paramètres extérieurs ainsi que des conditions de développement : choix du substrat, calendrier de plantation, arrosage.

Cognition

L'élève peut identifier les éléments et les installations techniques apparents constitutifs d'un espace de vie. Il explicite des informations reprises sur un plan d'architecte simplifié et représente à l'échelle sur un plan des aménagements d'un espace au sein de l'école.

Il encode des données dans un tableur. Il découvre la pensée informatique et algorithmique par la lecture et l'écriture d'un logigramme* ou d'un programme* séquentiel simple.

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

L'élève formule des propositions d'aménagement d'un espace au sein de l'école, dans le but d'en améliorer le confort et/ou l'esthétique.

Il poursuit le développement de ses compétences relatives à la création de contenus numériques en mettant l'accent sur le son et la vidéo.

Collaboration, souci des autres

L'élève est amené à communiquer et à collaborer, notamment par le biais du numérique.

Développement durable

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.

P5

Contenus communs aux deux volets « Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »

Savoir	Attendu
Contextualisation des apprentissages	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables*</u> et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables*</u> et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

HABITAT

Savoir	Attendu
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 (les sources de lumière, de chaleur, d'aération, d'eau, d'alimentation électrique).

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique*</u> .	Expliquer des informations reprises sur un plan d'architecte simplifié.
Produire un document technique.	Représenter, à l'échelle sur un plan, des aménagements d'un espace au sein de l'école.

Compétence	Attendus
Aménager un espace de vie.	Proposer des aménagements d'un espace au sein de l'école, dans le but d'améliorer le confort et/ou l'esthétique.
	Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins d'amélioration et tiennent compte des contraintes identifiées.

P5

TECHNIQUES DE CULTURE

Savoirs	Attendus
Composants organiques	Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux composants organiques.
Outils et <u>techniques</u> * d'horticulture	Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié : - aux outils dont tuteur, bêche, râteau, sécateur ; - aux <u>techniques</u> * dont ligaturer, tailler, couper, bouturer.
Impact écologique	Proposer au moins une possibilité de valoriser (réduire, réutiliser, réparer, recycler, composter) la partie non utilisée d'un consommable, d'un végétal.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des <u>techniques</u> * pour effectuer des travaux horticoles de production et d'entretien, en utilisant des outils ou des appareils de mesure adaptés.	Appliquer des gestes <u>techniques</u> * horticoles, sous la supervision de l'enseignant, dont préparer le substrat, éclaircir, multiplier des plantes (récolte des graines, bouturage). Appliquer des soins aux plants dont tuteurer, ligaturer, tailler.
Lire un document <u>technique</u> *.	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).

Compétence	Attendus
Cultiver et entretenir un végétal.	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). Aménager un lieu de production, en vue de rencontrer les conditions de réussite de semis ou de plantation.

P5

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail</u> *.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, sous la supervision de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.



P5

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

COMMUNICATION ET COLLABORATION

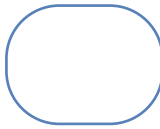
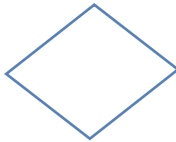
Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique au <u>software</u> *	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont <u>lien</u> , <u>hypertexte</u> *, onglet, URL.
Notions spécifiques liées à l'éthique des médias numériques	Utiliser, adéquatement en contexte, le terme <u>netiquette</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser un outil de communication.	Ouvrir l'outil de communication et consulter des messages. Utiliser ses fonctionnalités : destinataire, objet et insérer un corps de texte et une pièce jointe.
<u>Téléverser</u> * un contenu numérique en ligne.	<u>Téléverser</u> * un contenu sur un Espace Numérique de Travail (ENT) de la classe.
Participer dans un espace collaboratif numérique.	Participer au sein d'un espace collaboratif numérique, en entretenant une relation sociale de qualité.
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.
Respecter la <u>netiquette</u> * du média.	Respecter, dans l'environnement numérique rencontré, une <u>netiquette</u> * convenue en classe.

Compétences	Attendus
Interagir/communiquer.	Interagir/communiquer, à l'aide d'outils numériques.
Partager un contenu numérique.	Partager un contenu, à l'aide d'un outil déterminé par l'enseignant.
Collaborer sur un contenu numérique.	Collaborer sur un contenu propre à l'école (ex. : écriture collaborative, carte mentale...).

P5

CRÉATION DE CONTENUS

Savoirs	Attendus
Programmation et <u>logigrammes</u> *	<p>Représenter les symboles conventionnels d'un <u>logigramme</u>* (début/fin, processus, liens indiquant le cheminement) :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Début et fin</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Processus</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Décision</p> </div> </div> <p>Associer une activité du quotidien à un <u>algorithme</u>* et vice-versa.</p>
Culture numérique	<p>Chercher le taux de présence (e-réputation) d'un auteur, d'une célébrité, d'un personnage public.</p> <p>Expliquer l'importance du choix d'un avatar et d'un pseudonyme.</p> <p>Distinguer la réalité de la réalité virtuelle et de la réalité augmentée/mixte.</p>

Savoir-faire	Attendus
Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> *.	Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> *, parmi ceux proposés par l'enseignant, en fonction de l'intention.
Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.	Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus, parmi ceux proposés par l'enseignant.
Effectuer le montage d'un son et/ou d'une vidéo.	Utiliser les fonctions de montage dont couper, copier, coller, effacer.
Utiliser un tableur.	Encoder des données dans un tableur et réaliser un graphique.
Lire un <u>algorithme</u> * simple.	Verbaliser un extrait ou l'entièreté d'un <u>logigramme</u> * séquentiel de déplacement.
Écrire un <u>algorithme</u> * simple.	Écrire un <u>logigramme</u> * séquentiel de déplacement.
Lire un <u>programme</u> * simple.	Lire un <u>programme</u> * séquentiel de déplacement.
Écrire un <u>programme</u> * simple.	Traduire un <u>programme</u> * séquentiel de déplacement, à l'aide de blocs de <u>codes</u> * proposés.

Compétences	Attendus
Produire et traiter des contenus multimédias.	Produire un document sonore et/ou vidéo.
Concevoir un <u>algorithme</u> * pour résoudre un problème simple.	Concevoir un <u>logigramme</u> * séquentiel de déplacement.
Concevoir un <u>programme</u> * pour résoudre un problème simple.	Traduire un <u>logigramme</u> * séquentiel de déplacement en langage de programmation, le tester et le déboguer.

P6

6^e PRIMAIRE

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Sur le plan numérique, l'élève est confronté à la protection des personnes et des données. Ceci constitue une première opportunité de fixer des attendus en matière de sécurité.

Autonomie

En 6^e primaire, l'élève pose, toujours sous la supervision de l'enseignant, des gestes techniques* adéquats sur des matériaux* d'usage courant comme nouer (nœuds de base), graver, couper, boulonner, assembler. Les consommables*, les outils et les techniques* sont proposés.

Cognition

L'élève décode des informations et porte une attention particulière aux ingrédients mis en œuvre, notamment grâce aux informations nutritionnelles, aux labels et aux informations relatives aux allergènes. Il suit un mode opératoire et utilise des documents techniques* présentés dorénavant majoritairement sous forme textuelle.

L'appréhension des dispositifs mécaniques élémentaires facilite la compréhension du fonctionnement d'un objet technologique* et sa représentation en 2D ou 3D et ce, tant dans le cadre de son démontage et remontage que de sa construction. Ces activités lui permettent de faire appel à la notion de force vue en sciences.

L'élève poursuit le développement de sa pensée informatique et algorithmique au travers de logigrammes* et programmes* intégrant des boucles et des conditions.

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

Après avoir construit un instrument de mesure, l'élève réalise un objet technologique* plus complexe impliquant une transmission de mouvement et comprenant une ou plusieurs machine(s) simple(s).

P6

Le développement des compétences liées à la création de contenus numériques se poursuit par la présentation assistée par ordinateur. C'est l'occasion pour l'élève de transférer des savoirs, des savoir-faire et des compétences déjà rencontrés en les (ré)investissant dans un autre contexte.

Collaboration, souci des autres

L'élève organise en équipe la préparation d'un plat.

Développement durable

Les préparations impliquent une technique de cuisson et se centrent sur les plats issus du terroir ou du patrimoine local, au départ d'ingrédients provenant d'un circuit court de production.

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.

Contenus communs aux deux volets**« Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »**

Savoir	Attendu
Contextualisation des apprentissages	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables*</u> et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables*</u> et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE**ALIMENTATION ET HABITAT****ALIMENTATION**

Savoirs	Attendus
Aliments	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.
Ustensiles et <u>techniques*</u> de transformation d'aliments	Utiliser, dans son <u>cadre d'application*</u> , le vocabulaire spécifique lié au <u>matériel*</u> , aux ustensiles et aux <u>techniques*</u> de cuisson et de pâtisserie.

P6

Principes de sécurité sanitaire des aliments	Énoncer, dans leur <u>cadre d'application*</u> , les précautions à prendre pour assurer la sécurité sanitaire des aliments au regard des risques encourus.
	Citer des conditions de stockage et de conservation des préparations culinaires réalisées.
Principe de développement durable	Citer les dimensions sociale, économique, écologique à prendre en compte, pour évaluer le caractère durable d'un aliment.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des gestes <u>techniques*</u> pour transformer un aliment.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> pour cuire un aliment dont vérifier l'état de cuisson.
Lire un document <u>technique*</u> .	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.
	Retrouver sur l'étiquette d'un emballage les informations relatives aux allergènes pour prévenir tout risque d'intolérance et d'allergie.
	Expliquer les informations nutritionnelles d'un aliment pour poser un choix assurant un équilibre alimentaire.
	Adapter des quantités proposées dans une recette au nombre de consommateurs.

Compétences	Attendus
Réaliser un plat.	Sur la base d'une recette, préparer en équipe, un plat du terroir ou du patrimoine local combinant plusieurs aliments, en appliquant des <u>techniques*</u> appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats.
Présenter un plat réalisé.	Valoriser un plat en créant un dressage en équipe.

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
Propriétés et champs d'utilisation des <u>consommables*</u>	Énoncer un ou plusieurs usage(s) courant(s) de <u>matériaux*</u> et de <u>matières*</u> .
Outils de traçage : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Identifier, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage dont compas, pointe à tracer, équerre.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de <u>consommables*</u> et de machines d'assemblage, de maintien et de fixation dont serre-joint, visseuse, boulon, clés, foreuse.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>techniques*</u> dont graver, couper, boulonner, contrôler.
<u>Dessin*</u> technique	Identifier une représentation graphique : <u>dessin*</u> de vues, <u>dessin*</u> de perspective.

P6

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des techniques et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques</u> * dont nouer (nœuds de base), contrôler, graver, couper, boulonner.
Lire un document <u>technique</u> *.	Expliquer des informations d'un document <u>technique</u> * visuel et/ou textuel, en lien avec des <u>consommables</u> * et l'utilisation des <u>techniques</u> * et des outils.
Appliquer un mode opératoire	Suivre un mode opératoire présenté majoritairement sous forme textuelle.

Compétence	Attendu
Réaliser un (des) <u>ouvrage</u> *(s).	Réaliser un (des) <u>ouvrage</u> *(s), en sélectionnant et en utilisant les outils, les <u>consommables</u> * et les techniques proposés.

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Savoir	Attendu
Caractéristiques et champs d'utilisation d'un objet <u>technologique</u> * d'usage courant	Identifier, en fonction de l' <u>ouvrage</u> * 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).

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique</u> * en lien avec les objets technologiques.	Expliquer des informations d'un document <u>technique</u> * visuel et/ou textuel en lien avec un objet <u>technologique</u> *.
Appliquer des <u>techniques</u> * de montage et de démontage d'un objet <u>technologique</u> *.	Démonter et remonter un objet <u>technologique</u> * simple (en tout ou en partie), en utilisant des outils adaptés.
Représenter un objet <u>technologique</u> *.	Représenter en 2D (<u>dessin</u> *) ou en 3D (maquette) un objet <u>technologique</u> *, en incluant la schématisation des mouvements (flèches), en traduisant son fonctionnement et l'action produite.

Compétence	Attendu
Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique</u> *.	Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique</u> * intégrant une ou plusieurs machine(s) simple(s).

P6

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail</u> *.
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, en <u>autonomie</u> *, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail</u> * et de l'exécution des gestes <u>techniques</u> *, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.



VOLET 2 : NUMÉRIQUE

CRÉATION DE CONTENUS

Savoir	Attendus
Programmation et <u>logigrammes</u> *	Expliquer les termes dont <u>algorithme</u> *, <u>logigramme</u> *, condition, boucle, langage de programmation.
	Différencier <u>algorithme</u> * et <u>programme</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> *.	Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> *, en fonction de l'intention.
Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.	Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.
Utiliser conjointement des <u>applications</u> */des <u>logiciels</u> * disponibles dans un espace numérique.	Utiliser conjointement plusieurs <u>applications</u> */plusieurs <u>logiciels</u> * disponibles dans un espace numérique.
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.
Lire un <u>algorithme</u> * simple.	Verbaliser un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle et une condition.
Écrire un <u>algorithme</u> * simple.	Écrire un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle et une condition.
Lire un <u>programme</u> * simple.	Lire un <u>programme</u> * intégrant une boucle et une condition.
Écrire un <u>programme</u> * simple.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle et une condition en langage de programmation.
Identifier des éléments relatifs à la programmation et aux <u>logigrammes</u> *.	Identifier une suite d'opérations qui peut être remplacée par une boucle.

Compétences	Attendus
Produire et traiter des contenus multimédias.	Produire un support numérique de présentation pour appuyer un discours.
Concevoir un <u>algorithme</u> * pour résoudre un problème simple.	Concevoir un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle et une condition.
Concevoir un <u>programme</u> * pour résoudre un problème.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle et une condition, en langage de programmation, le tester et le déboguer.

P6

SÉCURITÉ

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique à la protection des personnes	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont <u>identité numérique*</u> , <u>cyberharcèlement*</u> , <u>cyberdépendance*</u> .
Vocabulaire spécifique à la protection des données	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont sauvegarde, mise à jour, <u>cookie*</u> , <u>hameçonnage*</u> , spam, piratage, <u>cyberattaque*</u> , antivirus, mot de passe, authentification.

Savoir-faire	Attendus
Créer un mot de passe respectant un niveau de sécurité élevé.	Créer un mot de passe respectant un niveau de sécurité élevé.
Effacer ses traces personnelles sur un équipement partagé.	Effacer ses fichiers personnels sur un équipement partagé.
Réagir face à des situations de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de cybermanipulation.	Proposer des pistes d'actions, parmi celles mises à disposition, pour faire face à des situations de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de cybermanipulation.
	Reconnaître des situations de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de cybermanipulation.

Compétences	Attendus
Prévenir et limiter les risques relatifs à la protection des données.	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données.
Prévenir et limiter les risques de déséquilibre social et psychologique de la personne (<u>cyberattaque*</u> , <u>cyberharcèlement*</u> , <u>cyberdépendance*</u>).	Adopter un comportement responsable face à une situation de <u>cyberattaque*</u> , <u>cyberharcèlement*</u> , <u>cyberdépendance*</u> .

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Cette année d'études développe l'approche des techniques* liées au travail des métaux et à l'électricité. Sur le plan numérique, les quatre champs « Informations et données », « Collaboration et communication », « Création de contenus » et « Sécurité » sont enrichis.

Autonomie

De manière autonome, l'élève installe les composants d'un circuit électrique simple. Il pose des gestes techniques* adéquats sur des métaux d'usage courant comme mesurer, contrôler, riveter, braser*, dénuder, visser, pincer, cisailer, percer, ébavurer.

Les consommables*, les outils et les techniques* sont choisis par l'élève qui organise et maintient un espace de travail fonctionnel, propre, rangé, organisé. De la même manière, il navigue aisément au sein de son espace de stockage dont il a optimisé l'organisation des données.

Cognition

L'élève exploite des informations qu'il puise notamment dans des fiches techniques.

Il poursuit sa découverte de la technologie* en abordant la dimension électrique dans la continuité des apprentissages scientifiques. Il démonte, construit et met en service un objet technologique* intégrant un circuit électrique simple doté d'un capteur et il en réalise le schéma* conventionnel. Il pose un diagnostic et intervient, dans la mesure du possible, sur un dysfonctionnement.

L'élève consolide ses acquis liés au traitement de texte qu'il enrichit d'images et/ou de sons. Ses compétences relatives au développement de la pensée informatique et algorithmique se complexifient par l'ajout des opérateurs logiques et s'intensifient par l'optimisation (efficacité) de logigrammes* et programmes*.

L'élève met un outil et une technique* dans une perspective historique et culturelle, afin de lui faire prendre conscience du rôle essentiel de l'Homme dans l'évolution technologique.

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.

S1

Créativité

La créativité est sollicitée au travers de la conception, de la réalisation d'un ouvrage* et d'un objet technologique*.

Collaboration, souci des autres

Les réalisations attendues peuvent être le fruit d'un travail individuel ou collaboratif.

L'élève communique et interagit en mobilisant les savoirs, les savoir-faire et les compétences déjà rencontrés, en sélectionnant l'outil numérique adéquat.

Il apprend à gérer et à sécuriser son identité numérique* de manière autonome, tout en développant un comportement éthique et responsable vis-à-vis de lui-même et des autres. Il considère et respecte les droits numériques liés à la diffusion de données.

Développement durable

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.

Plutôt que de jeter un objet technologique* qui dysfonctionne, il est invité à envisager sa réparation.

Contenus communs aux deux volets
« Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »

Savoir	Attendu
Contextualisation des apprentissages	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables*</u> et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables*</u> et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer une posture ergonomique adaptée.

S1

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
<u>Consommables*</u>	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de différents métaux dont aluminium, acier, cuivre, étain.
Propriétés et champs d'utilisation des <u>consommables*</u>	Nommer des propriétés de <u>matériaux*</u> et de <u>matières*</u> 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' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure et de contrôle dont pied à coulisse, multimètre.
Outils de traçage : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage dont pointe à tracer, équerre, poinçon.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de <u>consommables*</u> 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, boulons, étau.
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> 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.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>techniques*</u> dont marteler, riveter, <u>braser*</u> , dénuder, visser, pincer, cisailer, percer, ébavurer.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des <u>techniques*</u> et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> dont mesurer, contrôler, marteler, tracer, riveter, poinçonner, <u>braser*</u> , dénuder, visser, pincer, cisailer, percer, ébavurer.
Lire un document <u>technique*</u> .	Expliciter des informations d'une fiche technique, d'un mode d'emploi, en lien avec des <u>consommables*</u> et l'utilisation des <u>techniques*</u> et des outils.

Compétence	Attendu
Concevoir et réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> .	Concevoir et réaliser un(des) <u>ouvrage*(s)</u> , en choisissant les outils, les <u>consommables*</u> et les <u>techniques*</u> adaptés.

S1

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Savoir	Attendus
Caractéristiques et champs d'utilisation d'un objet <u>technologique*</u> d'usage courant	Traduire les symboles technologiques figurant sur un <u>schéma*</u> 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).

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique*</u> en lien avec les objets <u>technologiques*</u> .	Expliciter des informations d'une fiche technique, d'un mode d'emploi, en lien avec un objet <u>technologique*</u> .
Appliquer des <u>techniques*</u> de montage et de démontage d'un objet <u>technologique*</u> .	Démonter un objet <u>technologique*</u> (en tout ou en partie) incluant un circuit électrique simple, en utilisant des outils adaptés ; le remonter sur la base de traces du démontage.
Connecter un capteur.	Brancher un capteur.
Représenter un objet <u>technologique*</u> .	Réaliser le <u>schéma*</u> du circuit électrique simple lié à un objet <u>technologique*</u> .

Compétences	Attendus
Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique*</u> .	Construire et mettre en service un objet <u>technologique*</u> intégrant un circuit électrique simple, incluant le choix d'un capteur utilisé comme interrupteur.
Diagnostiquer le dysfonctionnement d'un objet <u>technologique*</u> et intervenir dans la mesure du possible.	Diagnostiquer et intervenir, dans la mesure du possible, sur un dysfonctionnement d'un objet <u>technologique*</u> incluant un circuit électrique simple.



S1

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail*</u> , aux <u>consommables*</u> , aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques*</u> .
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail*</u> , les <u>consommables*</u> , les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques*</u> .

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail*</u> , le <u>matériel*</u> et les <u>consommables*</u> nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel*</u> et les <u>consommables*</u> parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail*</u> . Vérifier l'opérationnalité du <u>matériel*</u> (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).
Gérer l'espace de travail.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, en <u>autonomie*</u> , 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 <u>technologique*</u> .	Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une technique, d'un objet <u>technologique*</u> (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.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail*</u> et de l'exécution des gestes <u>techniques*</u> , en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

S1

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

INFORMATIONS ET DONNÉES

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique au <u>hardware</u> *	Distinguer <u>hardware</u> * de <u>software</u> *, mémoire vive de mémoire morte, stockage interne de stockage externe. Utiliser, adéquatement et en contexte, le terme périphérique.
Vocabulaire spécifique au <u>software</u> *	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 fichiers à un <u>logiciel</u> *, à l'aide d'une recherche en ligne, si nécessaire.
Vocabulaire spécifique au réseau	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont connexion, routeur, réseau, adresse IP.

Savoir-faire	Attendu
Enregistrer/exporter un document.	Exporter un document sous un format adapté au <u>logiciel</u> * ou au <u>système d'exploitation</u> * de destination.

Compétence	Attendu
Organiser des données afin de faciliter leur gestion.	Organiser des données numériques, afin de faciliter leur gestion dans un espace de stockage adapté à la situation.

COMMUNICATION ET COLLABORATION

Savoirs	Attendus
Réseaux socionumériques	Expliciter des spécificités de différents réseaux socionumériques.
Outils de production, de collaboration, de partage et d'interaction	Citer deux <u>applications</u> * de messagerie instantanée et une <u>application</u> * de gestion de courriel.
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, boîte de réception, boîte d'envoi, message lu, message non lu, brouillon, dossier, courrier indésirable, spam, messagerie instantanée (chat), émoticône.
Notions spécifiques liées à l'éthique des médias numériques	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 <u>open source</u> *.

S1

Savoir-faire	Attendus
Sélectionner un outil d'interaction en fonction de l'(des) interlocuteur(s).	Sélectionner un outil d'interaction adéquat en fonction de l'(des) interlocuteur(s).
Utiliser un outil de communication.	Créer une adresse email et utiliser les fonctionnalités Cc et Cci, répondre, répondre à tous, transférer. Utiliser les fonctionnalités de la messagerie instantanée dont les conversations de groupe.
Respecter les droits de propriété.	Respecter les droits de propriété dans des situations de communication.
Respecter la <u>netiquette</u> * du média.	Respecter, dans un environnement numérique d'interaction et de communication, une <u>netiquette</u> * définie.
Préserver la confidentialité ou l'anonymat.	Préserver la confidentialité ou l'anonymat, lors de partage de contenus.

Compétence	Attendu
Interagir/communiquer.	Interagir/communiquer de manière orale et écrite, en sélectionnant et en utilisant des outils numériques adéquats.

CRÉATION DE CONTENUS

Savoirs	Attendus
Vocabulaire invariant spécifique au traitement de texte	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.	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.
Programmation et <u>logigrammes</u> *.	Expliquer le concept de variable.

S1

Savoir-faire	Attendus
Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> *.	Sélectionner un outil, une <u>application</u> *, un <u>logiciel</u> * adéquat, en fonction de l'intention.
Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.	Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.
Mettre en forme et en page du texte.	Utiliser des puces, des numéros et des alignements.
	Insérer un saut de page.
	Modifier les marges.
Insérer un élément dans un document textuel.	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 <u>lien hypertexte</u> *.
	Insérer et mettre en forme un tableau, une forme.
Lire un <u>algorithme</u> * simple.	Verbaliser un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle et une variable.
Écrire un <u>algorithme</u> * simple.	Écrire un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle et une variable.
Lire un <u>programme</u> * simple.	Lire un <u>programme</u> * intégrant une condition, une boucle et une variable.
Écrire un <u>programme</u> * simple.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle et une variable en langage de programmation.

Compétences	Attendus
Produire et traiter des contenus dans un traitement de texte.	Éditer et enrichir un contenu.
Concevoir un <u>algorithme</u> * pour résoudre un problème simple.	Concevoir un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle et une variable.
Concevoir un <u>programme</u> * pour résoudre un problème.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle, une condition et une variable, en langage de programmation ; le tester, le déboguer et l'optimiser.

S1

SÉCURITÉ

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique à la protection des personnes	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont profil, protection de la vie privée. Décoder une signalétique (PEGI...).
Vocabulaire spécifique à la navigation sécurisée	Distinguer HTTP et HTTPS.

Savoir-faire	Attendus
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 toute trace de connexion sur un équipement partagé.
Réagir face à des situations de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de cybermanipulation.	Proposer et mettre en place des actions pertinentes pour faire face à des situations de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de cybermanipulation.

Compétences	Attendus
Gérer son <u>identité numérique*</u> , ses traces et ses données personnelles, pour protéger sa vie privée et celle des autres.	Gérer son <u>identité numérique*</u> , ses traces, ses données personnelles, de manière responsable.
Prévenir et limiter les risques de déséquilibre social et psychologique de la personne (<u>cyberattaque*</u> , <u>cyberharcèlement*</u> , <u>cyberdépendance*</u>).	Réagir, de manière responsable, face aux risques de <u>cyberattaque*</u> , de <u>cyberharcèlement*</u> , de <u>cyberdépendance*</u> .



Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Cette année d'études est l'occasion d'approcher des techniques* liées aux matériaux* de construction ainsi qu'au travail du bois et des textiles.

Sur le plan numérique, l'élève parachève la recherche d'informations et de données et poursuit la création de contenus numériques.

Autonomie

De manière autonome, l'élève pose des gestes techniques* adéquats sur des matériaux* de construction inertes, sur du bois et des textiles, comme décalquer, épingleur, tracer, coudre, thermocoller, défroisser, jointoyer, raboter.

Les consommables*, les outils et les techniques* sont choisis par l'élève.

Cognition

L'élève réalise une représentation numérique d'un espace de vie dans le cadre de l'aménagement de celui-ci. Il modélise numériquement un objet et le réalise, à l'aide d'un outil de fabrication numérique.

Il suit un mode opératoire et exploite des informations qu'il puise dans des dessins techniques.

L'élève perfectionne ses stratégies de recherche numérique par l'utilisation d'options avancées. Il identifie des éléments nécessaires au questionnement de la fiabilité des sources numériques.

L'élève exploite des fonctions d'un tableur, y traite des données et génère notamment des graphiques. Ses compétences relatives au développement de la pensée informatique et algorithmique s'intensifient par la mobilisation combinée de ses acquis auxquels s'ajoutent l'opérateur logique.

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.

S2

Créativité

Suite à l'étude des fonctionnements mécanique (P6) ou électrique (S1), l'élève conçoit, construit, met en service et dépanne un objet technologique* intégrant ces deux aspects : une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple.

La créativité est sollicitée au travers de la conception, de la réalisation d'un ouvrage* et d'un objet technologique*.

Collaboration, souci des autres

Les réalisations attendues peuvent être le fruit d'un travail individuel ou collaboratif.

Les propositions d'aménagement d'un espace de vie donnent à l'élève l'occasion de réfléchir à la dimension collective du bien-être.

Développement durable

L'élève peut identifier les éléments qui influencent la consommation énergétique des appareils (étiquette énergétique) et celle liée aux matériaux* (pouvoir isolant). Il les caractérise également en fonction de leur impact sur la santé et sur l'environnement.

Il prend conscience de l'impact écologique de certains usages du numérique.

Le diagnostic de panne d'un objet technologique* lui permet d'être confronté à la notion d'obsolescence programmée.

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.



Contenus communs aux deux volets
« Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »

Savoir	Attendu
Contextualisation des apprentissages	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables*</u> et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables*</u> et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer une posture ergonomique adaptée.

S2

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

HABITAT

Savoir	Attendus
Éléments techniques d'un habitat	Caractériser les <u>matériaux*</u> 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	Attendus
Lire un document <u>technique*</u> .	Décoder une étiquette énergétique.
Produire un document technique.	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.

Compétence	Attendus
Aménager un espace de vie.	Proposer des aménagements d'un espace de vie, dans le but de favoriser le bien-être et de réduire la consommation énergétique.
	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.

S2

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus
<u>Consommables*</u>	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>matériaux*</u> , de <u>matières*</u> dont textiles naturels (lin, coton) et synthétiques, pierre, céramique, béton, brique.
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> 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' <u>ouvrage*</u> à réaliser.	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage sur textiles dont papier calque, patron, craie.
Outils, <u>consommables*</u> et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de <u>consommables*</u> 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' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom d'outils et de machines, de transformation du bois, de textiles et de construction dont scie sauteuse, scie à bois, ciseau à bois, rabot, mèches à bois et à béton, truelle, fer à repasser.
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, le nom de <u>techniques*</u> dont décalquer, épingler, couler, jointoyer ¹⁶ , entailler, raboter, thermocoller, défroisser.
<u>Dessin*</u> technique	Utiliser, en fonction de l' <u>ouvrage*</u> à réaliser par les élèves, les termes spécifiques au <u>dessin*</u> technique : projections, traits, cotes, vues, perspectives, cartouche, échelle.
	Identifier une représentation graphique : patron de coupe.

Savoir-faire	Attendus
Utiliser des <u>techniques*</u> et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> dont décalquer, épingler, couler, jointoyer, coudre, entailler, poncer, raboter, thermocoller, défroisser.
Lire un document <u>technique*</u> .	Expliciter des informations d'un <u>dessin*</u> technique, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi.
Appliquer un mode opératoire.	Suivre un mode opératoire.

Compétence	Attendu
Concevoir et réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> .	Concevoir et réaliser un (des) <u>ouvrage*(s)</u> , en choisissant les outils, les <u>consommables*</u> et les <u>techniques*</u> adaptés.

16 Première approche fonctionnelle simple.

S2

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Les savoirs nécessaires ont été vus antérieurement (P4-P6-S1)

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique*</u> en lien avec les objets <u>technologiques*</u> .	Expliciter des informations d'un <u>dessin*</u> technique, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi, en lien avec un objet <u>technologique*</u> .
Utiliser des <u>techniques*</u> 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 <u>techniques*</u> de montage et de démontage d'un objet <u>technologique*</u> .	Démonter un objet <u>technologique*</u> (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.

Compétences	Attendus
Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique*</u> .	Concevoir et construire un objet <u>technologique*</u> , intégrant une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple.
Diagnostiquer, en relevant les signes d'une obsolescence programmée, le dysfonctionnement d'un objet <u>technologique*</u> et intervenir dans la mesure du possible.	Diagnostiquer et intervenir sur un dysfonctionnement d'un objet <u>technologique*</u> , incluant une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple.
	Relever les signes d'une obsolescence programmée sur un objet <u>technologique*</u> .



S2

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail*</u> , aux <u>consommables*</u> , aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques*</u> .
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail*</u> , les <u>consommables*</u> , les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques*</u> .

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail*</u> , le <u>matériel*</u> et les <u>consommables*</u> nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel*</u> et les <u>consommables*</u> parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail*</u> . Vérifier l'opérationnalité du <u>matériel*</u> (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).
Gérer l'espace de travail.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, en <u>autonomie*</u> , 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 <u>technologique*</u> .	Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une technique, d'un objet <u>technologique*</u> (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.

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail*</u> et de l'exécution des gestes <u>techniques*</u> , en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

S2

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

INFORMATIONS ET DONNÉES

Savoir	Attendus
Opérateurs de recherche, services et fonctions avancées d'un <u>outil de recherche</u> *	Utiliser, adéquatement en contexte, les services et fonctions avancées courants de moteurs de recherche.
	Connaitre les opérateurs de recherche dont *, +, -, « », et, ou.

Savoir-faire	Attendus
Déterminer des mots-clés/des combinaisons de mots/ des opérateurs adéquats pour effectuer une recherche.	Déterminer un ou plusieurs mot(s)-clé(s), une combinaison de mots pour effectuer une recherche.
Utiliser un <u>outil de recherche</u> * en s'adaptant à l'environnement spécifique d'utilisation : <u>logiciel</u> *, <u>système d'exploitation</u> *, Web...	Utiliser un <u>outil de recherche</u> *, en utilisant des options avancées et des opérateurs.
Identifier l'intention de chaque élément d'une page Web.	Identifier l'intention de chaque élément figurant sur une page Web.
Identifier des éléments permettant le questionnement d'une source.	Identifier des éléments nécessaires au questionnement de la fiabilité d'une source (URL, date de publication et/ou de mise à jour, auteur, diffuseur...).

Compétences	Attendus
Effectuer une recherche pour répondre à un besoin suivant une stratégie pertinente.	Rechercher un contenu, en <u>autonomie</u> *, 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.	Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source, à l'aide d'une grille critériée.

CRÉATION DE CONTENUS

Savoirs	Attendus
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 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.
Programmation et <u>logigrammes</u> *	Expliquer l'effet des opérateurs logiques.

S2

Culture numérique	Expliquer que tout outil numérique est basé sur le principe du codage binaire.
	Présenter un bref historique de l'évolution du numérique et de l' <u>Internet</u> *.
	Expliquer le concept d'obsolescence programmée.
	Classer certains usages du numérique selon leur impact écologique.
	Expliquer le concept et les enjeux de l'accessibilité numérique.
	Expliquer ce que sont les « Fake News », leurs enjeux et énoncer des moyens permettant de les repérer.

Savoir-faire	Attendus
Encoder, modifier des données.	Encoder, modifier des données, dupliquer par la série, utiliser l'incréméntation.
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.
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.
Lire un <u>algorithme</u> * simple.	Verbaliser un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable.
Écrire un <u>algorithme</u> * simple.	Écrire un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable.
Lire un <u>programme</u> * simple.	Lire un <u>programme</u> * intégrant une boucle, une condition, un opérateur logique et une variable.
Écrire un <u>programme</u> * simple.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable en langage de programmation.

Compétences	Attendus
Produire et traiter des contenus dans un tableau.	Produire et traiter des données au moyen d'un tableau.
Concevoir un <u>algorithme</u> * pour résoudre un problème simple.	Concevoir un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle, une condition, un opérateur logique et une variable.
Concevoir un <u>programme</u> * pour résoudre un problème.	Traduire un <u>logigramme</u> * intégrant une boucle, une condition, un opérateur logique et une variable en langage de programmation, le tester, le déboguer et l'optimiser.

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		X		X		X			X
HABITAT		X			X			X	
TECHNIQUES DE CULTURE			X		X				X
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	X	X		X		X	X	X	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				X		X	X	X	X
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			X	X			X	X	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					X		X		X
CRÉATION DE CONTENUS			X	X	X	X	X	X	X
SÉCURITÉ						X	X		

Cette année d'études développe de nouvelles techniques* de culture.

Le croisement du champ numérique et du champ technologique se concrétise au travers de la conception d'un système automatisé qui exécute un programme*.

Sur le plan numérique, la dernière année du tronc commun est centrée sur la communication et la collaboration.

Autonomie

L'élève prépare en autonomie* un repas sur le modèle de l'Assiette équilibrée* en combinant plusieurs aliments de saison, sains et durables et en variant les textures et les goûts. Une attention particulière est apportée au respect de la chaîne du froid, à la sécurité sanitaire des aliments et à la désinfection des ustensiles et du plan de travail.

En autonomie*, l'élève cultive et entretient un végétal selon un mode de culture qu'il choisit. Il veille à la bonne croissance de sa production ainsi qu'aux conditions de développement en lui apportant des soins, en fertilisant le substrat et en luttant contre les plantes adventices.

Cognition

L'élève énonce sur la base d'observations des causes possibles d'anomalies d'un végétal.

Il explicite des informations reprises sur un document technique*.

Il représente, sous la forme d'un logigramme*, un schéma* d'exécution d'un système automatisé. Parallèlement, il diagnostique le dysfonctionnement dudit système et il y remédie dans la mesure du possible.

En complément au développement de sa pensée informatique et algorithmique, l'élève est amené à s'interroger et à porter un regard critique sur les raisons d'être et le potentiel des algorithmes*.

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.

S3

Créativité

L'élève conçoit, construit et met en service un système automatisé intégrant un ou plusieurs capteur(s), faisant l'objet d'un positionnement et d'un réglage.

Il produit et traite des contenus multimédias.

Collaboration, souci des autres

L'élève collabore à la création de contenus numériques au sein d'un Espace Numérique de Travail (ENT) pour lequel il détermine l'ensemble des conditions de partage, en considérant les dimensions informationnelle, technique et sociale.

Les notions de protection des personnes et des données construites en 6^e primaire et 1^{re} secondaire font partie des prérequis incontournables et doivent être réactivées en contexte, lors des activités collaboratives.

Développement durable

L'élève peut dorénavant poser un choix éclairé en matière d'alimentation au départ de ses connaissances des modes de production des aliments (industrie agroalimentaire, circuit court, agriculture biologique). Il prend la mesure de l'impact de ces modes de production sur la santé et sur l'environnement.

Il cite des impacts environnementaux et humains liés aux techniques* de culture. Il est familiarisé à la notion de compost équilibré* et aux modes de culture alternative.

L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant et en valorisant les déchets produits.



Contenus communs aux deux volets
« Formation manuelle, technique et technologique » et « Numérique »

Savoir	Attendu
Contextualisation des apprentissages	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

Savoir-faire	Attendus
Éviter le gaspillage des <u>consommables</u> * et des énergies.	Utiliser rationnellement les <u>consommables</u> * et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Adopter une posture ergonomique.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

ALIMENTATION

Savoirs	Attendus
Aliments	Nommer des épices, des aromates et des herbes aromatiques.
	Classer des condiments par famille : épices, aromates.
Alimentation	Énoncer les caractéristiques d'une <u>assiette équilibrée*</u> (ration, proportion).
Ustensiles et <u>techniques*</u> de transformation d'aliments	Utiliser, dans son cadre d' <u>application*</u> , le vocabulaire spécifique lié aux <u>techniques*</u> de transformation de textures.
<u>Matériel*</u> et <u>techniques*</u> de nettoyage	Utiliser, dans son cadre d' <u>application*</u> , le vocabulaire spécifique lié au <u>matériel*</u> et aux <u>techniques*</u> de nettoyage et de désinfection.
Principes de sécurité sanitaire des aliments	Énoncer, dans leur cadre d' <u>application*</u> , 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 les conditions de stockage et de conservation (chaîne du froid, taux d'hygrométrie, chaleur, lumière) des aliments utilisés et des préparations réalisées, en vue d'assurer la sécurité sanitaire.
Principe de développement durable	Citer les 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.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des gestes <u>techniques*</u> pour transformer un aliment.	Appliquer des gestes <u>techniques*</u> pour transformer la texture d'un aliment.
Lire un document <u>technique*</u> .	Expliquer les informations utiles relatives à l'utilisation d'un appareil de cuisine, en fonction de la <u>technique*</u> à appliquer.
	Expliquer le champ d'application, le mode d'utilisation, sur la base d'informations techniques fournies avec un produit de nettoyage, de désinfection.
Assurer la sécurité sanitaire des aliments.	Manipuler les ingrédients et les préparations, dans le respect de la chaîne du froid.
	Désinfecter le plan de travail et les ustensiles utilisés.

S3

Compétences	Attendus
Réaliser un plat.	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 goûts et les textures.
Présenter un plat réalisé.	Valoriser un plat en créant un dressage en binôme.

TECHNIQUES DE CULTURE

Savoirs	Attendus
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.
Caractéristiques des <u>matériaux</u> *	Énoncer des caractéristiques, des fonctions, des avantages et des inconvénients de l'amendement et du compost. Énoncer les composants d'un <u>compost équilibré</u> .*
Outils et <u>techniques</u> * d'horticulture	Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux <u>techniques</u> * 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	Repérer des impacts environnementaux et humains liés aux <u>techniques</u> * de culture.

Savoir-faire	Attendus
Appliquer des techniques pour effectuer des travaux horticoles de production et d'entretien, en utilisant des outils ou des appareils de mesure adaptés.	Appliquer, en <u>autonomie</u> *, des gestes horticoles dont amender, fertiliser le substrat. Appliquer, en <u>autonomie</u> *, des gestes horticoles dont lutter contre les plantes adventices. Appliquer des soins aux végétaux, en fonction de l'état observé (écarts et/ou anomalies).

Compétence	Attendu
Cultiver et entretenir un végétal.	Cultiver, en <u>autonomie</u> *, un végétal selon un mode de culture choisi par les élèves.

S3

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Les savoirs nécessaires ont été vus antérieurement (P4-P6-S1)

Savoir-faire	Attendus
Lire un document <u>technique</u> * en lien avec les objets <u>technologiques</u> *.	Expliciter des informations d'un <u>logigramme</u> *, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi et/ou d'un <u>dessin</u> * technique, en lien avec un objet <u>technologique</u> *.
Appliquer des <u>techniques</u> * de montage et de démontage d'un objet <u>technologique</u> *.	Démonter un objet <u>technologique</u> * (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.	Positionner un capteur.
Représenter un objet <u>technologique</u> *.	Représenter sous forme d'un <u>logigramme</u> *, un <u>schéma</u> * d'exécution d'un système automatisé.

Compétences	Attendus
Concevoir, construire et mettre en service un objet <u>technologique</u> *.	Mettre en service un système automatisé intégrant un ou plusieurs capteur(s).
Diagnostiquer le dysfonctionnement d'un objet <u>technologique</u> * et intervenir dans la mesure du possible.	Diagnostiquer et intervenir, dans la mesure du possible, sur un dysfonctionnement d'un système automatisé.

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l' <u>environnement de travail</u> *, aux <u>consommables</u> *, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux <u>techniques</u> *.
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l' <u>environnement de travail</u> *, les <u>consommables</u> *, les outils, les ustensiles, les machines et les <u>techniques</u> *.

Savoir-faire	Attendus
Préparer le <u>poste de travail</u> *, le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * nécessaires à une tâche.	Choisir le <u>matériel</u> * et les <u>consommables</u> * parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son <u>poste de travail</u> *. Vérifier l'opérationnalité du <u>matériel</u> * (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).
Gérer l'espace de travail.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, en <u>autonomie</u> *, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.
Observer l'évolution historique et culturelle d'un outil, d'une <u>technique</u> *, d'un objet <u>technologique</u> *.	Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une <u>technique</u> *, d'un objet <u>technologique</u> * (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.

S3

Compétence	Attendu
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 <u>poste de travail*</u> et de l'exécution des gestes <u>techniques*</u> , en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

COMMUNICATION ET COLLABORATION

Savoirs	Attendus
Outils de production, de collaboration, de partage et d'interaction de médias numériques	Citer un outil de partage en fonction de l'usage déterminé. Citer un outil de collaboration en fonction de l'usage déterminé.
Vocabulaire invariant spécifique à la production, la collaboration, le partage et l'interaction de médias numériques	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont réseau socionumérique, forum, blog, site, droit d'accès, propriétaire, accessibilité, historique, <u>synchrone*</u> , <u>asynchrone*</u> , en ligne, hors ligne, administrateur, exporter, environnement numérique de travail.

Savoir-faire	Attendus
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.
<u>Téléverser*</u> un contenu numérique en ligne.	<u>Téléverser*</u> 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.	Repérer, accepter et/ou refuser les interventions des collaborateurs.
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 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 <u>netiquette*</u> du média.	Respecter, dans un environnement numérique de partage et de collaboration, une <u>netiquette*</u> définie.

S3

Compétences	Attendus
Partager un contenu numérique.	Partager un contenu numérique.
Collaborer sur un contenu numérique.	Collaborer sur un contenu numérique.

CRÉATION DE CONTENUS

Savoirs	Attendus
Vocabulaire spécifique au <u>software</u> *	Utiliser, adéquatement en contexte, le terme plateforme.
Vocabulaire spécifique à la taille et au format de fichiers	Définir le rapport de grandeur ($\approx \times 1\,000$) 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 <u>Internet</u> *.
Culture numérique	Citer des domaines d'activités numériques de géants de l'industrie numérique. Expliquer les concepts de <u>veille</u> * technologique et de <u>veille</u> * par la technologie numérique. Expliquer l'intérêt et les enjeux de l' <u>Internet</u> * des objets connectés (Internet of Things [IoT]) et des Big Data. Exemplifier des usages de l' <u>intelligence artificielle</u> * (IA).

Savoir-faire	Attendu
Utiliser conjointement des <u>applications</u> */des <u>logiciels</u> * disponibles dans un espace numérique.	Utiliser conjointement des <u>applications</u> */des <u>logiciels</u> * disponibles dans un espace collaboratif numérique en ligne.

Compétences	Attendus
Produire et traiter des contenus multimédias.	Produire et traiter des contenus multimédias de manière collaborative.
Porter un regard critique sur les raisons d'être et les conséquences induites par un <u>algorithme</u> *.	Interroger/analyser le potentiel d'un <u>algorithme</u> * (ex. : en matière d' <u>intelligence artificielle</u> * [IA] et d'objets connectés [IoT]).

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

Se connaître et s'ouvrir aux autres

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

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 goûts, 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 : connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, 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 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.

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.	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).
Développer des capacités à observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire.	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'explicitier 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.	Aménager un lieu de production, en vue de rencontrer les conditions de réussite de semis ou de plantation (C, P5).
Anticiper les conséquences et les effets de sa production.	Concevoir et réaliser un(des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés (C, S1-S2).
Découvrir différentes stratégies pour résoudre les tâches.	Concevoir, construire et mettre en service un objet technologique (C, P4-P6-S1-S2-S3).
Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.	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 connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers, ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La « 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 XXI^e 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.	<i>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.</i>
Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.	Exemples de métiers à découvrir : - Alimentation (S, P4-P6-S3) <i>Maraîchage, ferme, boucherie, restauration...</i> - Habitat (S, P2-P4-S2) <i>Architecture (intérieure, extérieure), maçonnerie...</i> - Techniques de culture (C, P3-P5-S3) <i>Culture, jardinerie, agronomie...</i>
Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.	- Matières et matériaux (C, P4-P5-S1) <i>Menuiserie, ferronnerie, ingénierie...</i> - Objets technologiques (S, P4-P6-S1-S2-S3) <i>Électronique, électricité, automatisation...</i> - Informations et données (C, P4-S1-S2) <i>Programmation...</i>
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.	- Communication et collaboration (Compétence, S3) <i>Business process analytic, Lead consultancy...</i> - Création de contenus (C, P5 à S3) <i>Réalisation, Webdesign, programmation à...</i> - Sécurité (C, P6-S1) <i>Architecture de projet informatique, security officer...</i>
	<i>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.</i>
	<i>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.</i>
	<i>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...).</i>

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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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

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

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

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

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

¹⁷ 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 accroître leur sens.

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

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

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

			P1
FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Reconnaître 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)	Connaître 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, familial 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

			P2
FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Utiliser des techniques et des outils pour tracer. (SF, Matières et matériaux)	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)	MATHÉMATIQUES
		Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite, en passant par un puis deux points donnés. (SF)	
	Utiliser des techniques et des outils pour mesurer. (SF, Matières et matériaux)	Effectuer le mesurage de la masse d'objets de l'environnement, en utilisant la balance à plateaux et des kilogrammes étalons. (SF)	
		Effectuer le mesurage de la capacité d'objets de l'environnement par transvasement d'un récipient d'un litre. (SF)	
	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Commun aux différents champs)	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	SCIENCES
	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Commun aux différents champs)	Classer des matières en matières solides ou matières liquides et justifier le choix. (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, Commun aux différents champs)	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	EP&S

18 ECA : Éducation culturelle et artistique.

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

P3

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Commun aux différents champs)	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. (SF)	MATH
	Cultiver un végétal, avec l'aide de l'enseignant, selon un mode de culture défini. (C, Techniques de culture)	Réaliser des semis pour déterminer les conditions pour qu'une graine germe. (SF)	SCIENCES
	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. (SF, Commun aux différents champs)	Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. (SF)	
		Énumérer des moyens pour être vu et/ou entendu et pour percevoir son environnement (ex : à vélo...). (SF)	
		Citer des comportements de protection face aux dangers liés aux sons trop forts. (SF)	
		Citer des comportements de protection face aux dangers liés à la lumière trop intense et à l'usage de rayons LASER. (SF)	
		Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)	
	Rechercher une information, au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos...) et des mots-clés choisis collectivement. (C, Informations et données)	Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (tableau de données, document audiovisuel, photo, croquis, texte...) et/ou auprès d'une personne-ressource. (SF)	EP&S
	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S, Commun aux différents champs)	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	
	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assis et debout. (SF)	

P4

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Commun aux différents champs)	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. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Utiliser l'instrument de mesure adapté à la tâche dont la balance de cuisine, le pot mesureur gradué. (SF, Alimentation et habitat)	Utiliser l'instrument de mesure adéquat, en fonction de la situation. (SF)	
		Utiliser une horloge analogique, un minuteur pour déterminer la durée d'une action. (SF)	
	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S, Commun aux différents champs)	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	EP&S
	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	

P5

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Produire un document sonore et/ou vidéo. (C)	Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques. (C)	ECA
	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). (C, Techniques de culture)	Observer la transformation de fleurs en fruits contenant une/des graines et rassembler les informations pour les communiquer. (SF)	SCIENCES
		Ordonner et décrire les étapes de vie d'une plante à fleurs, à partir de n'importe quel élément de celle-ci (ex. : à partir d'un fruit, d'une graine, d'une fleur...). (C)	
		Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs, et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)	
	Encoder des données dans un tableur et réaliser un graphique. (SF, Création de contenus)	Sur la base des données chiffrées relatives à la population active et inactive, illustrer la répartition de la population belge. (SF)	FHGES ²⁰
	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S, Commun aux différents champs)	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	EP&S
	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	

P6

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Identifier une représentation graphique : dessin de vues, dessin de perspective. (S)	Identifier des effets de l'ombre et de la lumière sur des formes volumiques. (S)	ECA
	Adapter des quantités proposées dans une recette au nombre de consommateurs. (SF, Alimentation et habitat)	Résoudre des situations de proportionnalité directe. (C)	MATHÉMATIQUES
	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. (SF, Objets technologiques)	Représenter, dessiner à l'échelle 1/50, 1/100 des objets issus du quotidien. (SF)	
	Identifier, dans le cadre d'application d'un objet technologique, le type d'énergie (électrique ou mécanique), les machines simples (roue, levier, poulie et courroie, engrenage) et leurs effets (démultiplication, transmission). (S, Objets technologiques)	Énoncer plusieurs formes d'énergie se transformant en énergie thermique (se chauffer) : mécanique, lumineuse, électrique, chimique. (S)	SCIENCES
	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF, Commun aux deux volets)	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	
	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données. (C, Sécurité)	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet. (SF)	EPC ²¹
	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S, Commun aux différents champs)	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	EP&S
	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	

21 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

S1

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Concevoir et réaliser un(des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés. (C, Matières et matériaux)	Concevoir une production plastique, à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques. (C)	ECA
	Nommer des propriétés de matériaux et de matières dont conducteur (électrique, thermique), isolant, inoxydable, malléable, transparent, élastique. (S, Matières et matériaux)	Identifier expérimentalement des échantillons de métaux, sur la base de leurs propriétés physiques (malléabilité, conductivité électrique, thermique, éclat). (SF)	SCIENCES
	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de différents métaux dont aluminium, acier, cuivre, étain. (S, Matières et matériaux)	Citer et décrire quelques exemples d'utilisation de métaux du quotidien (ex. : au moins l'or, l'argent, le cuivre, le fer) et leur utilisation. (S)	
	Trier, en autonomie, dans leur cadre production les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Commun aux différents champs)	Citer et classer des déchets qui résultent de l'activité humaine selon leur caractéristique biodégradable à l'échelle humaine. (S)	
		Choisir et appliquer des techniques de séparation de mélanges pour en dissocier les constituants (ex. : tri, aimantation, tamisage, décantation, filtration, évaporation). (SF)	
	Gérer son identité numérique, ses traces, ses données personnelles, de manière responsable. (C, Sécurité)	Identifier des façons dont un individu peut modifier ou renforcer son identité dans l'espace numérique. (S)	FHGES
	Préserver la confidentialité ou l'anonymat lors de partages de contenus. (SF, Communication et collaboration)	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	EPC
	Proposer et mettre en place des actions pertinentes pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation. (C, Sécurité)	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	
	Réagir, de manière responsable, face aux risques de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybergépendance. (C, Sécurité)	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	
	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S, Commun aux différents champs)	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	EP&S
	Appliquer une posture ergonomique adaptée. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	



S2

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Concevoir et réaliser un(des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés. (C, Matières et matériaux)	Concevoir et concrétiser une production plastique, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques. (C)	ECA
	Expliciter des informations d'un dessin technique. (SF, Objets technologiques)	Repérer les éléments en vraie grandeur dans une représentation plane d'un objet de l'espace. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Produire et traiter des données au moyen d'un tableur. (C, Création de contenus)	Générer un diagramme statistique à l'aide d'un outil numérique (SF).	
	Concevoir et construire un objet technologique intégrant une ou plusieurs machine(s) simple(s). (C, Objets technologiques)	Tester des machines simples pour mettre en évidence leurs avantages (avantage mécanique, disposition, transmission du mouvement...). (SF).	SCIENCES
	Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source, à l'aide d'une grille critériée. (C, Informations et données)	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. (SF)	FHGES
	Expliquer ce que sont les « Fake News », leurs enjeux et énoncer des moyens permettant de les repérer. (S, Création de contenus)	Identifier des erreurs de raisonnement et des discours manipulateurs. (SF)	EPC
		Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation. (SF)	
		Repérer des producteurs et diffuseurs d'information, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	
	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques. (S, Commun aux différents champs)	Appliquer les règles de sécurité liées à l'activité. (SF)	EP&S
	Appliquer une posture ergonomique adaptée. (SF, Commun aux deux volets)	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	

S3

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Produire et traiter des contenus multimédias de manière collaborative. (C, Création de contenus)	S'exercer au traitement numérique (court-métrage, animation, constructions d'images, projection... (SF)	ECA
	Énoncer les caractéristiques d'une assiette équilibrée (ration, proportion). (S, Alimentation et habitat)	Citer des composés chimiques des aliments. (S)	SCIENCES
		Analyser des étiquettes donnant la composition qualitative et quantitative des aliments. (SF)	
	Énoncer des causes possibles d'anomalies : parasites, maladies, pollution, hydratation, température, exposition à la lumière, au vent, taille abusive. (S, Techniques de culture)	Relier la production de matière organique au niveau des différentes parties de la plante, à l'utilisation de la lumière et de matière minérale (eau et dioxyde de carbone) par les plantes vertes. (S)	
	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques. (S, Commun aux différents champs)	Interpréter des informations d'une étiquette : nom/formule chimique, concentration, pictogramme(s) de danger. (SF)	
		Décrire les dangers de l'électricité pour les humains et pour les installations et les dispositifs permettant de s'en protéger. (SF)	
	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF, Commun aux deux volets)	Comparer des appareils électriques du point de vue de leur consommation en énergie. (SF)	EPC
		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)	
	Respecter les droits de propriété dans des situations de communication et de collaboration. (SF, Communication et collaboration)	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	EP&S
	Respecter le droit à l'image et à la voix, dans des situations de communication et de collaboration. (SF, Communication et collaboration)		
	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. (C, Commun aux différents champs)	Adapter son comportement à la situation et aux milieux pour préserver son intégrité physique et celle des autres. (C)	
	Adopter une posture ergonomique. (SF, Commun aux deux volets)	Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité physique. (S)	
		Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	



98



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.



TABLEAUX SYNOPTIQUES

Les tableaux synoptiques, présentant une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du tronc commun (de P1 à S3), sont consultables [ici](#).





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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CD', is positioned above the name Caroline Désir.

Caroline DÉSIR

**Annexe n° VII au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
Enjeux et objectifs généraux	18
Contenus d'apprentissage et attendus	23
1 ^{re} PRIMAIRE	23
2 ^e PRIMAIRE	32
3 ^e PRIMAIRE	41
4 ^e PRIMAIRE	50
5 ^e PRIMAIRE	59
6 ^e PRIMAIRE	68
1 ^{re} SECONDAIRE	78
2 ^e SECONDAIRE	88
3 ^e SECONDAIRE	98
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	107
Croisements entre disciplines	116
Tableaux synoptiques	126

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

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

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

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

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

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

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

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

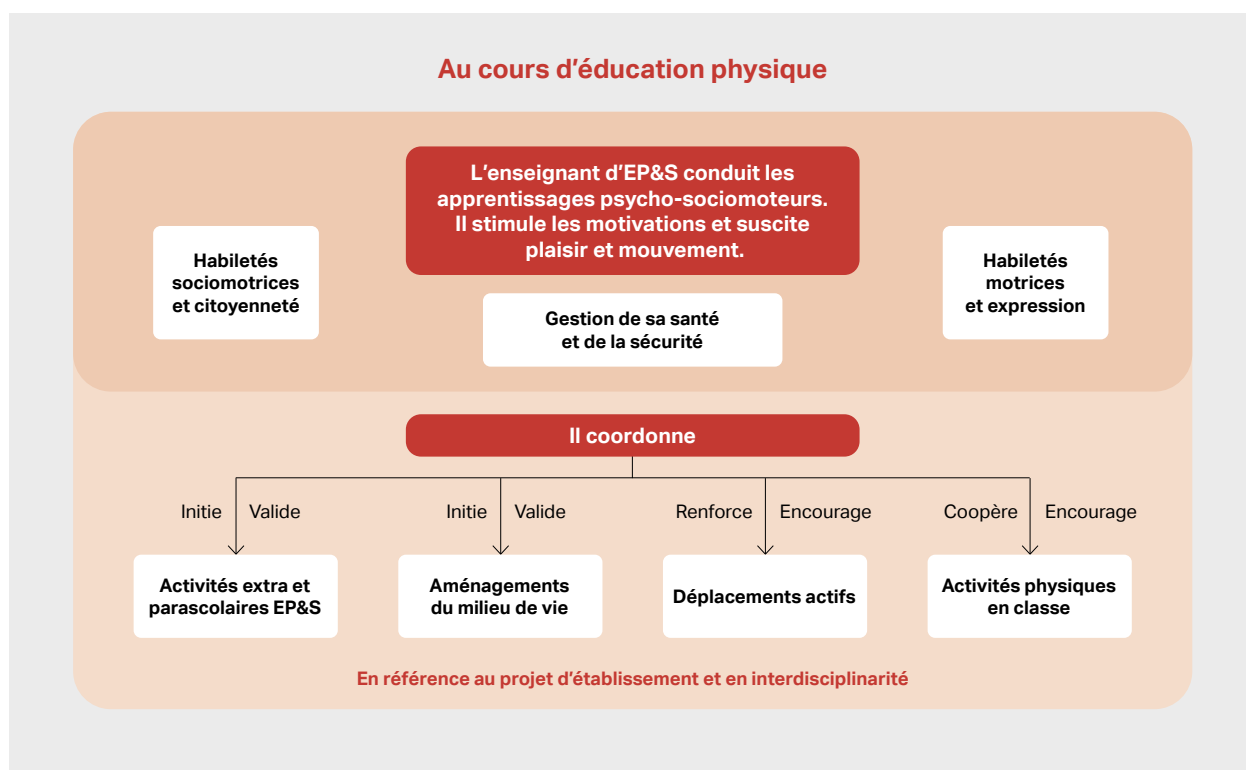
Visées d'apprentissage de l'Éducation physique et à la santé (EP&S)

L'EP&S, en adéquation avec la littératie physique et la littératie en santé¹⁶, s'inscrit dans une perspective de développement global de l'élève en visant le déploiement de l'efficacité motrice et sociomotrice, mais aussi de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant une gestion correcte de sa santé et de son bien-être.

Elle constitue une réponse à une société de plus en plus sédentaire, y compris dans les loisirs.

Au travers du plaisir du mouvement, un des défis de l'EP&S est de permettre aux élèves d'acquérir un ensemble d'outils visant à adopter un mode de vie sain et actif dans et en dehors de l'école tout au long de leur vie.

L'EP&S participe à l'épanouissement personnel en amenant l'élève à intégrer dans l'action, les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égalité, de respect de soi et des autres dans leurs différences.



16 « La littératie physique se définit par la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique pour toute sa vie ». Traduit de l'International Physical Literacy Association, mai 2014.

« La littératie en santé désigne la capacité d'accéder, de comprendre, d'évaluer et d'appliquer l'information de manière à promouvoir, à maintenir et à améliorer sa santé et celle de son entourage dans divers milieux au cours de la vie ». Vision d'une culture de la santé au Canada, par Rootman I. et Gordon-El-Bihbey D., 2008.

Le professeur d'éducation physique conduit les apprentissages, stimule les motivations et suscite mouvement et plaisir au travers de trois champs :

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

Visées d'apprentissage

Maitriser des mouvements et des gestes conformément à des règles d'exécution, en les adaptant au milieu, à sa morphologie et aux buts poursuivis.
S'exprimer à l'aide de son corps.

CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

Visée d'apprentissage

Interagir dans un groupe pratiquant une activité physique ou sportive, dans le respect des autres, en s'adaptant au milieu, à sa morphologie et aux buts poursuivis.

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

Visée d'apprentissage

Être activement responsable de son bien-être, de sa santé globale, de sa condition physique, de son intégrité physique et de celle des autres.

Les activités ne sont progressivement codifiées¹⁷ qu'à partir de P5/6, afin de laisser la place à la découverte et à une expérimentation motrice diversifiée et différenciée.

Elles peuvent être codifiées sans être forcément institutionnalisées comme le sont les sports officiels.

La dimension culturelle des savoirs et des pratiques en éducation physique vise l'ouverture des élèves aux différentes cultures du mouvement : vie active, jeux traditionnels, pratiques nouvelles, courants sportifs et artistiques...

Le rôle de l'école étant de susciter et d'accompagner au mieux le développement des compétences nouvelles, en EP&S, le numérique fait partie des outils à intégrer aux programmes au service des apprentissages et de la motivation. L'EP&S accompagne l'élève dans son éducation à analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique et à décoder les images du corps données par la société (médias, réseaux sociaux...).

Enfin, dans le cadre du projet d'établissement et en interdisciplinarité, l'enseignant d'EP&S est un référent privilégié pour promouvoir une école plus active (aménagement du milieu de vie, déplacements actifs, activité physique en classe, rencontres parascolaires, partenariats...).

Les trois champs forment un tout indissociable au bénéfice du développement personnel, du vivre-ensemble, de la santé et du bien-être. C'est par une expérimentation variée et répétée en situations de plus en plus complexifiées que les compétences visées par les profils de sortie pourront être maîtrisées.

Les contenus récurrents présentés dans les introductions par année reflètent bien l'aspect spiralaire des apprentissages. Découvrir, exercer, s'approprier, exploiter sont autant d'étapes intriquées.

Dans ce contexte, une évaluation, prenant en considération le parcours de l'élève réalisé dans un environnement local particulier, a tout son sens.

¹⁷ En référence à un règlement.

CHAMP 1: HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

Ce champ vise la connaissance du corps, la maîtrise des mouvements fondamentaux, l'acquisition d'une motricité globale et fine et d'une coordination motrice, l'appropriation progressive de gestes techniques, la capacité de s'équilibrer, de se déplacer en tenant compte de l'espace et du temps.

Il vise également le développement de la capacité à s'exprimer à l'aide de son corps.

La connaissance progressive de son corps, de ses potentialités et de sa personnalité se développe au travers d'une expérimentation variée en situations de plus en plus complexifiées. Les mouvements fondamentaux locomoteurs, non locomoteurs et de manipulation acquièrent peu à peu précision, aisance et efficacité afin de former un système de mouvements coordonnés agissant dans un but précis. Les mouvements fondamentaux deviennent, au fil de la pratique, des habiletés motrices au service du développement personnel, mais aussi de l'interaction et de la collaboration (champ 2).

	Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)		Thèmes
1. Habiletés motrices et expression	HME1	Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Schéma corporel et latéralisation. Motricité globale.
	HME2	Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Motricité globale avec manipulation d'objets. Motricité fine avec manipulation d'objets.
	HME3	S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Motricité globale : équilibre.
		À partir de S2, l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.	
	HME4	Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter. Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Espace, temps, rythme de l'action.
	HME5	S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Expression.
C'est le processus de création qui sera davantage valorisé que le résultat final. L'espace scénique représente l'espace pour communiquer qu'il ne faudrait pas réduire à une scène de spectacle.			

CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

La maîtrise progressive des mouvements fondamentaux se réalise également en situations collectives graduellement complexifiées et codifiées, visant le développement d'interactions positives et l'apprentissage de la collaboration.

Ce champ vise à développer le sens du collectif en ajustant son action à celle des autres, en respectant des règles convenues, en communiquant adéquatement, en participant à une réalisation commune et en manifestant des comportements éthiques dans la victoire comme dans la défaite, dans la réussite comme dans la difficulté.

	Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)		Thèmes
2. Habiletés sociomotrices et citoyenneté	HSC1	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun, en fonction du but à atteindre.	Règles, rôles, but.
	HSC2	Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Collaboration.
	HSC3	Interagir positivement. S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...).	Savoir-être.



CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ



Les contenus des deux premiers champs contribuent à l'acquisition de ce troisième, au bénéfice de la santé tout au long de la vie.

Ce champ vise à être activement responsable de son bien-être, de sa santé globale, de son intégrité physique et de celle des autres, en construisant un style de vie sain et actif, en sécurité, en développant sa condition physique, en apprenant à gérer ses émotions et son stress, en développant une image positive de soi, une pensée critique et la capacité à se prendre en charge.

En adéquation avec la littératie en santé qui postule « *l'obtention, la compréhension et l'utilisation d'informations dans le but de prendre des décisions favorisant la santé* », ce champ vise la prise de conscience des facteurs susceptibles d'influencer les habitudes de vie positivement ou négativement.

L'élève sera outillé pour poser des choix lui permettant de développer et de préserver sa santé. Sa pensée critique sera également exercée en regard des images du corps véhiculées par la société.

Les « matières santé » devront être abordées obligatoirement au travers des séances de cours. Il ne s'agit pas de dispenser des cours théoriques, mais bien d'aborder ces sujets lors de moments propices de l'activité (échauffement, situation vécue, bilan...) afin de leur donner tout leur sens.

Le développement de la condition physique se travaille en référence aux recommandations faisant autorité en termes d'activités physiques et de lutte contre la sédentarité.

Les notions de temps figurant dans les attendus de GSS1 sont avant tout des repères de progression qui peuvent être adaptés en fonction du contexte de l'élève ou de l'établissement. Le travail de l'endurance peut être développé au travers d'activités différentes afin de permettre à l'élève de découvrir ses possibilités et de l'encourager à pérenniser cette compétence dans un objectif de santé.

	Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)		Thèmes
3. Gestion de sa santé et de la sécurité	GSS1	Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Condition physique.
	GSS2	Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique.	Sécurité, premiers secours.
	GSS3	Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress.	Émotions.
		<i>Par-delà l'apprentissage de quelques techniques de gestion des émotions, cette visée traverse l'ensemble des séances d'éducation physique. Des émotions émergent du vécu et favorisent l'intervention spécifique de l'enseignant.</i>	<i>Domaines abordés par les techniques spécifiques : observation des sensations, respiration, tonus, ancrage au sol et prise des appuis, visualisation, verbalisation de l'émotion... Stress positif et négatif (ajuster, réguler, canaliser).</i>
	GSS4	Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Sentiment de compétence. Image de soi. Estime de soi. Connaissance du milieu.
		<i>Cette compétence sera travaillée en parallèle avec GSS1 : Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</i>	
	GSS5	Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	Pensée critique.
		<i>Jusqu'en P6, les savoirs et savoir-faire utiles au développement de cette compétence sont mobilisés en GSS1 et GSS4.</i>	

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P1

1^{re} PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève découvre le plaisir du mouvement, apprend par le mouvement en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et de mettre en pratique ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque enfant :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Si le développement des mouvements fondamentaux est lié à l'âge de l'élève, l'acquisition d'un niveau de développement ne dépend pas uniquement de celui-ci, mais également de la qualité de ses expériences antérieures. Les situations proposées seront nombreuses et différenciées pour lui permettre de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations.

En continuité avec les apprentissages psychomoteurs, il découvre et expérimente dans des situations simples et variées les grands mouvements fondamentaux. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il utilise le mouvement et le geste pour s'exprimer.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

L'élève apprend progressivement à travers les jeux à respecter et à comprendre les règles, à développer des stratégies simples et à interagir positivement avec les autres.

Les situations globales et celles proposant des défis sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, orientés prioritairement vers la coopération en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

L'élève se familiarise avec plusieurs thématiques liées à sa santé physique et émotionnelle. Lorsque la pratique d'activités physiques est source de plaisir et de satisfaction, il est plus susceptible de développer des attitudes positives à l'égard d'un mode de vie sain pendant toute la vie.

Au travers des situations vécues, par le mouvement et le jeu, l'élève sera sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique en sécurité. Celles-ci susciteront chez lui l'envie de faire plus et mieux et favoriseront les échanges d'idées à propos des déterminants de sa santé.

P1

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

CHAMP 1 : HABILÉTÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (les membres et articulations). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...). Se représenter ou représenter un objet en position ou en mouvement. Reconnaître sa latéralité.
Savoir-faire Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendus Montrer les parties du corps. Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à côté...). Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).
Compétence Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps.	Attendu Effectuer globalement des grands mouvements fondamentaux : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, tourner.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Attendu Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).
Savoir-faire Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps. Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles). Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut...).
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendu Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.

P1

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes
avec manipulation d'objets pour finaliser une action globaleMOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire	Attendus
Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...).	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir...
Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Réaliser les actions : enfiler, pincer, nouer...
Compétence	Attendu
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations simples : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets. Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.



HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE

Savoir-faire	Attendu
Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence	Attendu
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.

P1

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le vocabulaire spatial associé à l'activité.</p> <p>Connaitre des symboles spatiaux élémentaires (pictogrammes : flèches, croix ou cercle pour points de repère...).</p> <p>Connaitre le vocabulaire temporel associé à l'activité et les outils temporels élémentaires (planning semaine...).</p> <p>Connaitre le vocabulaire de base spatiotemporel.</p>	<p>Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.</p> <p>Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.</p> <p>Nommer et distinguer le vocabulaire spatiotemporel de base lié à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Évoluer dans un temps déterminé.</p> <p>Exécuter une chronologie d'actions.</p> <p>Différencier les rythmes simples.</p>	<p>Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).</p> <p>Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</p> <p>Placer du matériel en fonction de repères concrets.</p> <p>Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...).</p> <p>Agir en fonction d'un temps déterminé (aller d'un point A à un point B en fonction de la durée d'une comptine).</p> <p>Estimer la durée de différentes actions.</p> <p>Réaliser une séquence d'actions en fonction de la représentation (graphique, verbale...), de leur chronologie.</p> <p>S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : un tempo donné...).</p> <p>Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).</p>
Compétences	Attendus
<p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>Ajuster ses actions à différents espaces et repères (objets et personnes).</p> <p>Se situer dans différents espaces.</p> <p>Ajuster ses actions au temps déterminé.</p> <p>Se situer dans le temps.</p> <p>Ajuster ses mouvements à la représentation des actions.</p> <p>Ajuster son mouvement à différents rythmes.</p>

P1

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir	Attendu
Connaître des attitudes expressives simples (joie, colère, dormir, grandir...).	Citer des attitudes expressives simples.
Savoir-faire	Attendus
Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	Improviser sur un thème, une idée, une musique... Imiter, mimer une attitude expressive simple...
Compétence	Attendu
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.

P1

CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
Savoirs Connaître les consignes de jeu liées à l'activité. Connaître le but à atteindre. Connaître les différents rôles à assumer.	Attendus Énoncer les consignes liées à l'activité. Indiquer le but à atteindre. Identifier les différents rôles à assumer.
Savoir-faire Appliquer des consignes liées à l'activité. Exercer différents rôles.	Attendus Accepter les consignes. Exécuter les consignes. Assumer différents rôles et responsabilités.
Compétence Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Attendu Se comporter en respectant des règles de base.

HSC2	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
Savoir Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.	Attendu Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.
Savoir-faire Collaborer.	Attendu Exercer des actions avec des partenaires.
Compétence Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Attendu Adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi.

P1

HSC3

**Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)**

Savoir	Attendu
Connaitre les comportements positifs attendus.	Nommer les attitudes fair-play.
Savoir-être	Attendus
Respecter les autres et le milieu.	Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, aider, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct... Respecter le matériel et l'infrastructure.
Compétences	Attendu
Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance...

P1

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1

Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique

Savoir	Attendu
Savoir que la respiration et la fréquence cardiaque s'adaptent en fonction de l'activité.	Citer les endroits du corps où l'on peut percevoir l'accélération du cœur.
Savoir-faire	Attendus
Découvrir le plaisir du mouvement.	Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs.
Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé)couvrir...).	Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance. Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.
Compétence	Attendu
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoirs	Attendu
Connaître les dangers potentiels de l'environnement. Découvrir le numéro d'appel d'urgence.	Repérer un danger potentiel de l'environnement.
Savoir-faire	Attendus
Respecter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte (respecter les distances...).	Adopter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte.
Découvrir les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout.	
Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.	En petite profondeur où l'élève a pied : - sauter du bord ; - flotter sur le dos et sur le ventre avec ou sans aide à la flottabilité ; - réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité ; - souffler dans l'eau.
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.

P1

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).	Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).
Savoir-faire	Attendus
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.
Expérimenter des techniques simples de gestion des émotions (respiration, relaxation...).	Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.
Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi.	
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendu
Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.
Compétence	Attendu
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Compétence	Attendu
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.

P2

2^e PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève découvre le plaisir du mouvement, apprend par le mouvement en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et de mettre en pratique ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque enfant :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Si le développement des mouvements fondamentaux est lié à l'âge de l'élève, l'acquisition d'un niveau de développement ne dépend pas uniquement de celui-ci, mais également de la qualité de ses expériences antérieures. Les situations proposées seront nombreuses et différenciées pour lui permettre de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations.

En continuité avec les apprentissages antérieurs, il découvre et expérimente dans des situations simples et variées les grands mouvements fondamentaux. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il utilise le mouvement et le geste pour s'exprimer.

Une bonne connaissance de son corps lui permettra d'aborder des situations progressivement complexifiées à partir de P3.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

L'élève apprend progressivement à travers les jeux à respecter et à comprendre les règles, à développer des stratégies simples et à interagir positivement avec les autres.

Les situations globales et celles proposant des défis sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, orientés prioritairement vers la coopération en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

L'élève continue de se familiariser avec plusieurs thématiques liées à sa santé physique et émotionnelle. Lorsque la pratique d'activités physiques est source de plaisir et de satisfaction, il est plus susceptible de développer des attitudes positives à l'égard d'un mode de vie sain pendant toute la vie.

Au travers des situations vécues, par le mouvement et le jeu, l'élève sera sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique en sécurité. Celles-ci susciteront chez lui l'envie de faire plus et mieux et favoriseront les échanges d'idées à propos des déterminants de sa santé. Ces échanges devront le préparer à s'interroger sur la notion de santé.

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

P2

CHAMP 1 : HABILÉTÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (les membres et articulations). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...). Se dessiner ou dessiner un objet en position ou en mouvement. Reconnaître sa latéralité.
Savoir-faire À réactiver Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendus Montrer les parties du corps. Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à coté...). Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).
Compétence Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps.	Attendu Effectuer globalement des grands mouvements fondamentaux : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, tourner.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Attendu Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).
Savoir-faire À réactiver Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées en utilisant différentes parties du corps. Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles). Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut...).
Compétence Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendu Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.

P2

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale

MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire À réactiver Manipuler des objets en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...). Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Attendus Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir... Réaliser les actions : enfiler, pincer, nouer...
Compétence Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Attendus Dans des situations simples : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets. Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE

Savoir-faire	Attendu
À réactiver Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Attendu Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.

P2

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le vocabulaire spatial associé à l'activité.</p> <p>Connaitre des symboles spatiaux élémentaires (pictogrammes : flèches, croix ou cercle pour points de repère...).</p> <p>Connaitre le vocabulaire temporel associé à l'activité et les outils temporels élémentaires (planning semaine...).</p> <p>Connaitre le vocabulaire de base spatiotemporel.</p>	<p>Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.</p> <p>Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.</p> <p>Nommer et distinguer le vocabulaire spatiotemporel de base lié à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Évoluer dans un temps déterminé.</p> <p>Exécuter une chronologie d'actions.</p> <p>Différencier les rythmes simples.</p>	<p>Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).</p> <p>Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</p> <p>Placer du matériel en fonction de repères concrets.</p> <p>Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...).</p> <p>Agir en fonction d'un temps déterminé (aller d'un point A à un point B en fonction de la durée d'une comptine).</p> <p>Estimer la durée de différentes actions.</p> <p>Réaliser une séquence d'actions en fonction de la représentation (graphique, verbale...), de leur chronologie.</p> <p>S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : un tempo donné...).</p> <p>Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).</p>
Compétences	Attendus
<p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>Ajuster ses actions à différents espaces et repères (objets et personnes).</p> <p>Se situer dans différents espaces.</p> <p>Ajuster ses actions au temps déterminé.</p> <p>Se situer dans le temps.</p> <p>Ajuster ses mouvements à la représentation des actions.</p> <p>Ajuster son mouvement à différents rythmes.</p>

P2

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir	Attendu
Connaître des attitudes expressives simples (joie, colère, dormir, grandir...).	Citer des attitudes expressives simples.
Savoir-faire	Attendus
Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	Improviser sur un thème, une idée, une musique... Imiter, mimer une attitude expressive simple...
Compétence	Attendu
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.

P2

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>Connaître les consignes de jeu liées à l'activité.</p> <p>Connaître le but à atteindre.</p> <p>Connaître les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les consignes liées à l'activité.</p> <p>Indiquer le but à atteindre.</p> <p>Identifier les différents rôles à assumer.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À réactiver</p> <p>Appliquer des consignes liées à l'activité.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Accepter les consignes.</p> <p>Exécuter les consignes.</p> <p>Assumer différents rôles et responsabilités.</p>
<p>Compétence</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendu</p> <p>Se comporter en respectant des règles de base.</p>

HSC2	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
<p>Savoir</p> <p>À réactiver</p> <p>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</p>	<p>Attendu</p> <p>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À réactiver</p> <p>Collaborer.</p>	<p>Attendu</p> <p>Exercer des actions avec ses partenaires.</p>
<p>Compétence</p> <p>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</p>	<p>Attendu</p> <p>Adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi.</p>

P2

HSC3

**Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)**

Savoir	Attendu
Connaitre les comportements positifs attendus.	Nommer les attitudes fair-play.
Savoir-être À renforcer Respecter les autres et le milieu.	Attendus Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, aider, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct... Respecter le matériel et l'infrastructure.
Compétence	Attendu
Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance...

P2

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
Savoir Savoir que la respiration et la fréquence cardiaque s'adaptent en fonction de l'activité.	Attendu Citer les endroits du corps où l'on peut percevoir l'accélération du cœur.
Savoir-faire Découvrir le plaisir du mouvement. Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé) couvrir...).	Attendus Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs. Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance. Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.
Compétence Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Attendu Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.

GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique	
Savoirs Connaître les dangers potentiels de l'environnement. Découvrir le numéro d'appel d'urgence.	Attendu Repérer un danger potentiel de l'environnement.
Savoir-faire À renforcer Respecter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte (respecter les distances...). Découvrir les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout. Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.	Attendus Adopter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte. En petite profondeur où l'élève a pied : - réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre sans aide à la flottabilité et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras ; - souffler dans l'eau.
Compétence Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Attendu Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.

P2

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).	Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).
Savoir-faire	Attendus
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.
Expérimenter des techniques simples de gestion des émotions.	Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.
Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi.	
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendu
Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.
Compétence	Attendu
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Compétence	Attendu
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.

P3

3^e PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève apprend par le mouvement, en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et de mettre en pratique ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque élève :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves. En P3/4, l'élève exploite la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats. Dans des situations progressivement complexifiées, il ajuste ses mouvements aux consignes et aux buts poursuivis. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il est capable de s'orienter dans un espace connu, de se déplacer avec efficacité sur différents supports et de gérer son équilibre en fonction des caractéristiques de celui-ci.

Il découvre les fondamentaux liés aux activités d'expression. Il utilise les caractéristiques des mouvements et des gestes (espace, temps, énergie...) pour s'exprimer.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les situations globales et celles posant des problèmes à résoudre sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, sans abuser de la compétition avec les autres, mais en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat. La manipulation d'objets différents permet aux élèves de s'adapter aux nécessités de l'action, aux règles et aux signaux du ou des partenaires de jeu.

L'élève est éveillé aux notions de fair-play, de respect et de tolérance.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière, à l'importance de réduire la sédentarité, notamment le temps passé devant les écrans.

Il est progressivement capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et de se poser des questions au sujet de la santé.

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

P3

CHAMP 1 : HABILÉTÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (segments et articulations). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer le vocabulaire du corps. Décrire une position ou un mouvement (il fléchit les jambes, il lève les mains...). Affirmer sa latéralité.
Savoir-faire Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendus Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace. (Intériorisation de l'image corporelle). Exercer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements (je passe à gauche de Pierre, je contourne les cônes par la gauche puis par la droite...).
Compétence Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendu Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues, ajustement postural...) dans des situations variées.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Attendu Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (flexion, extension, en appui, en suspension...).
Savoir-faire Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner...). Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).
Compétence Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées.	Attendus Se déplacer avec efficacité sur différents supports (stable, instable, régulier, irrégulier...). Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes. Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).



P3

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes
avec manipulation d'objets pour finaliser une action globaleMOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire À renforcer Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...). Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Attendu Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...
Compétence Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Attendus Dans des situations complexifiées : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets. Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE

Savoir-faire	Attendu
Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Attendu Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.

P3

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
Connaître le vocabulaire spatial associé à l'activité.	Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.
Connaître des symboles spatiaux spécifiques.	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.
Connaître le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).	Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.
Savoir-faire	Attendus
Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement.
	Représenter le cheminement réalisé.
	Placer du matériel en fonction d'un plan.
Suivre différents rythmes.	S'adapter à un rythme extérieur seul ou à plusieurs.
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).
Compétences	Attendus
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.
	Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir-faire	Attendus
Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...	Imiter, mimer une attitude expressive.
Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.	Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique...
	Exécuter une chorégraphie simple sur une idée, un thème...
	Apprécier la production de pairs.
Compétence	Attendu
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Présenter des séquences expressives simples.

P3

CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
Savoirs Connaître les règles liées à l'activité. Connaître le but à atteindre. Connaître les différents rôles à assumer.	Attendus Énoncer les règles liées à l'activité. Identifier le but à atteindre. Identifier les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, voltigeur, garant, relayeur...).
Savoir-faire À renforcer Contribuer à l'élaboration de règles communes. Appliquer des règles liées à l'activité. Exercer différents rôles	Attendus Accepter les règles. Participer à l'élaboration de règles communes. Respecter les règles. Assumer différents rôles.
Compétence Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Attendus Se comporter en respectant des règles. Ajuster son action en fonction du but à atteindre.

HSC2	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
Savoirs Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires. Connaître des stratégies de jeux.	Attendus Se faire comprendre, comprendre les messages des autres. Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires de jeu). Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.
Savoir-faire Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).	Attendu Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s) : repérer des espaces libres et s'y positionner, aider son ou ses partenaire(s), se signaler...
Compétence Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Attendu Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi.

P3

HSC3

**Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)**

Savoirs	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les comportements positifs attendus.</p> <p>Découvrir la notion de fair-play.</p>	<p>Nommer les attitudes fair-play.</p>
Savoir-être	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs...</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p>
Compétences	Attendu
<p>Interagir positivement avec ses partenaires.</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	<p>Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance...</p>

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



P3

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>Découvrir les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...).</p> <p>Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos, à travers la prise de la fréquence cardiaque.</p>	<p>Attendus</p> <p>Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène...</p> <p>Énoncer des bienfaits liés à la pratique quotidienne d'activités physiques.</p> <p>Situer les endroits du corps pour la prise de la fréquence cardiaque.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force.</p>	<p>Attendus</p> <p>Comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos.</p> <p>Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.</p> <p>Effectuer des efforts longs (courir, marcher activement, danser...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendu</p> <p>S'impliquer dans les activités de développement de la condition physique.</p>

P3

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le numéro d'appel d'urgence.</p> <p>Penser à sa sécurité et celle des autres lors d'un accident, afin d'éviter le sur-accident.</p>	<p>Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.</p> <p>Repérer les dangers potentiels de l'environnement.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...).</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p>	<p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>En moyenne profondeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre sans aide à la flottabilité et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras ; - souffler dans l'eau.
Compétence	Attendu
<p>Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.</p>	<p>Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.</p>



P3

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).	Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).
Savoir-faire	Attendus
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.
Expérimenter des techniques de gestion des émotions.	Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.
Percevoir l'effet de ses émotions sur les autres.	
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendu
Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.
Compétence	Attendus
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Identifier ses forces en activité physique.
	Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Compétence	Attendu
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.

P4**4^e PRIMAIRE**

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque élève :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

En P3/4, l'élève exploite la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats. Dans des situations progressivement complexifiées, il ajuste ses mouvements aux consignes et aux buts poursuivis. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il est capable de s'orienter dans un espace connu, de se déplacer avec efficacité sur différents supports et de gérer son équilibre en fonction des caractéristiques de celui-ci.

Il découvre les fondamentaux liés aux activités d'expression.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les situations globales et celles posant des problèmes à résoudre sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, sans abuser de la compétition avec les autres, mais en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

La manipulation d'objets différents permet aux élèves de s'adapter aux nécessités de l'action, aux règles et aux signaux du ou des partenaires pour s'impliquer, dès P5, dans des stratégies collectives et collaboratives simples.

L'élève est éveillé aux notions de fair-play, de respect et de tolérance.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière, à l'importance de réduire la sédentarité, notamment le temps passé devant les écrans.

Il est progressivement capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et de se poser des questions au sujet de la santé.

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

P4

CHAMP 1 : HABILÉTÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (segments et articulations). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer le vocabulaire du corps. Décrire une position ou un mouvement (il fléchit les jambes, il lève les mains...). Affirmer sa latéralité.
Savoir-faire À réactiver Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendus Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace. (Intériorisation de l'image corporelle). Exercer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements (je passe à gauche de Pierre, je contourne les cônes par la gauche puis par la droite...).
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	Attendu Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues, ajustement postural...) dans des situations variées.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Attendu Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (flexion, extension, en appui, en suspension...).
Savoir-faire À réactiver Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner...). Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).
Compétence Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées.	Attendus Se déplacer avec efficacité sur différents supports (stable, instable, régulier, irrégulier...). Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes. Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).



P4

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale

MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire À renforcer Manipuler des objets en fonction de leurs caractéristiques (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...). Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Attendu Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...
Compétence	Attendus
Coordonner et enchaîner des mouvements et des manipulations d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations complexifiées : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets. Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE

Savoir-faire	Attendu
À réactiver Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence	Attendu
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.

P4

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
Connaître le vocabulaire spatial associé à l'activité.	Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.
Connaître des symboles spatiaux spécifiques.	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.
Connaître le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).	Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.
Savoir-faire	Attendus
À réactiver Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement, représenter le cheminement réalisé.
	Placer du matériel en fonction d'un plan.
Suivre différents rythmes.	S'adapter à un rythme extérieur seul ou à plusieurs.
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).
Compétences	Attendus
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.
	Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir-faire	Attendus
Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...	Imiter, mimer une attitude expressive.
Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.	Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique...
	Exécuter une chorégraphie simple sur une idée, un thème...
	Apprécier la production de pairs.
Compétence	Attendu
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Présenter des séquences expressives simples.

P4

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
Savoirs Connaître les règles liées à l'activité. Connaître le but à atteindre. Connaître les différents rôles à assumer.	Attendus Énoncer les consignes liées à l'activité. Identifier le but à atteindre. Identifier les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, voltigeur, garant, relayeur...).
Savoir-faire À renforcer Contribuer à l'élaboration de règles communes. Appliquer des règles liées à l'activité. Exercer différents rôles.	Attendus Accepter les règles. Participer à l'élaboration de règles communes. Respecter les règles. Assumer différents rôles.
Compétence Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Attendus Se comporter en respectant des règles. Ajuster son action en fonction du but à atteindre.

HSC2	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
Savoirs À renforcer Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires. Connaître des stratégies de jeux.	Attendus Se faire comprendre, comprendre les messages des autres. Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires de jeu). Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.
Savoir-faire À renforcer Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).	Attendu Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s), repérer des espaces libres et s'y positionner, aider son ou ses partenaire(s), se signaler...
Compétence Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Attendu Adapter son action à celle des partenaires coéquipiers en fonction du but poursuivi.

P4

HSC3

**Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)**

Savoir	Attendu
À renforcer Connaître les comportements positifs attendus.	Nommer les attitudes fair-play.
Savoir-être	Attendus
À renforcer Respecter les autres et le milieu.	Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs... Respecter le matériel et l'infrastructure.
Compétences	Attendu
Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance...

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



P4

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
Savoirs Découvrir les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...). Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos, à travers la prise de la fréquence cardiaque.	Attendus Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène... Énoncer des bienfaits liés à la pratique quotidienne d'activités physiques. Situer les endroits du corps pour la prise de la fréquence cardiaque.
Savoir-faire Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force.	Attendus Comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos. Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance. Effectuer des efforts longs (marcher activement et/ou courir et/ou nager...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.
Compétence Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Attendu S'impliquer dans les activités de développement de la condition physique.

P4

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres
en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le numéro d'appel d'urgence.</p> <p>Penser à sa sécurité et celle des autres lors d'un accident afin d'éviter le sur-accident.</p>	<p>Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.</p> <p>Repérer les dangers potentiels de l'environnement.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...).</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p>	<p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>En moyenne profondeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser une flèche ventrale et dorsale sans aide à la flottabilité avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 20 secondes et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras, tête hors/ou dans l'eau.
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaitre le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).	Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).
Savoir-faire	Attendus
<p>Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).</p> <p>Expérimenter des techniques de gestion des émotions.</p> <p>Percevoir l'effet de ses émotions sur les autres.</p>	<p>Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.</p> <p>Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.</p>
Compétences	Attendu
<p>Identifier ses émotions.</p> <p>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</p>	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.

P4

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendu
Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.
Compétence	Attendus
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école	<p>Identifier ses forces en activité physique.</p> <p>Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.</p>

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Compétence	Attendu
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.



P5**5^e PRIMAIRE**

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque élève :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de pratiquer une variété d'activités physiques. À travers des situations d'apprentissage progressivement codifiées, il utilise et affine sa motricité et sa gestuelle de façon à être de plus en plus précis et efficace.

Il utilise des techniques liées aux activités d'expression.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les jeux et sports collectifs sont privilégiés dans leurs dimensions relationnelles sans exacerber la compétition, mais en faisant primer plaisir et efficacité sur le seul résultat.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de s'impliquer dans un groupe, une équipe. Il participe à l'élaboration de stratégies collectives et collaboratives simples et est capable d'adopter un comportement approprié.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière. Il est capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et celles des autres.

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques. Il prend progressivement conscience de sa capacité à effectuer des choix personnels au service d'un mode de vie sain et actif. Il peut verbaliser son ressenti et poser des questions au sujet de la santé. Il est éveillé à l'apport positif des outils numériques pour affiner son schéma corporel, améliorer ses pratiques et entretenir sa santé. Parallèlement, il est sensibilisé à l'influence négative du temps passé devant les écrans.

P5

CHAMP 1 : HABILETÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (segments et articulations, muscles). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer le vocabulaire du corps. Décrire une position ou un mouvement.
Savoir-faire À renforcer Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendu Appliquer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements.
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendu Utiliser la connaissance de son corps pour produire un geste efficace.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices, des positions et du gainage.	Attendu Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (ATR, sprint...).
Savoir-faire À renforcer Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. Enchaîner les grands mouvements fondamentaux. Combiner plusieurs actions motrices. Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendus Affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques : Enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes. Adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu dans des situations variées. Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).



P5

HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale	
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS	
Savoir Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Attendu Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire Manipuler des objets (bâton, raquette, crosse, balle, agrès...). Exercer la coordination mouvements et manipulation d'objets.	Attendus Réaliser des actions de manipulation progressivement codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler... Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.
Compétence Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Attendu Dans des situations progressivement codifiées : Enchaîner mouvements et manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale (jonglerie, course et lancer, jeux de lancers...).

HME3 S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels	
ÉQUILIBRE	
Savoir Connaître le vocabulaire d'équilibration lié aux activités (appuis, centre de gravité).	Attendu Expliquer les principes d'équilibration liés aux activités.
Savoir-faire À renforcer Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes.	Attendu Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Attendu Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.



P5

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le vocabulaire spatial associé à l'activité.</p> <p>Connaitre des symboles spatiaux spécifiques.</p> <p>Connaitre le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).</p>	<p>Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.</p> <p>Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Exercer différents rythmes.</p>	<p>Effectuer des déplacements et des actions en fonction des caractéristiques de l'espace</p> <p>Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement.</p> <p>Représenter le cheminement réalisé.</p> <p>Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.</p>
Compétences	Attendus
<p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>S'orienter dans un espace connu et/ou nouveau en fonction des caractéristiques du milieu.</p> <p>Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.</p> <p>Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.</p>

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir-faire	Attendus
<p>Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...</p> <p>Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.</p>	<p>Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie simple sur une idée, un thème...</p> <p>Apprécier la production de pairs et la sienne.</p>
Compétence	Attendu
<p>S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.</p>	<p>Élaborer et présenter une séquence expressive.</p>

P5

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>Connaître les règles liées à l'activité.</p> <p>Connaître le but à atteindre.</p> <p>Connaître les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les règles liées à l'activité.</p> <p>Identifier le but à atteindre.</p> <p>Distinguer les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, arbitre, voltigeur, garant, relayeur...).</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À renforcer</p> <p>Contribuer à l'élaboration de règles communes.</p> <p>Appliquer des règles liées à l'activité.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Accepter les règles.</p> <p>Participer à l'élaboration de règles communes.</p> <p>Respecter les règles.</p> <p>Assumer différents rôles.</p> <p>Changer de rôles en cours de jeu : se reconnaître attaquant, défenseur, voltigeur, garant...</p>
<p>Compétence</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun, en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se comporter en respectant des règles.</p> <p>Ajuster son action en fonction du but à atteindre.</p>

P5

HSC2

Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune

Savoirs	Attendus
À renforcer Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires. Connaître des stratégies de jeux.	Se faire comprendre, comprendre les messages des autres. Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires). Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.
Savoir-faire	Attendus
À renforcer Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale). Feinter et s'opposer.	Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s). Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective : - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : exploiter l'espace, aider ses coéquipiers, se démarquer, se signaler, feinter, faire circuler, protéger le territoire/le but, immobiliser, contre-attaquer...
Compétence	Attendus
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi. Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipiers, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel.

HSC3

Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)

Savoirs	Attendu
À renforcer Connaître les comportements positifs attendus. Connaître la notion de fair-play.	Nommer les attitudes fair-play.
Savoir-être	Attendus
À renforcer Respecter les autres et le milieu.	Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres... Respecter le matériel et l'infrastructure. S'investir dans l'activité.
Compétences	Attendu
À renforcer Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance, maîtrise de soi, empathie...

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.

P5

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos.</p> <p>Connaître les conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé physique, psychologique et sociale et le bien-être des autres (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, assuétudes...).</p> <p>Connaître les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à chaque tranche d'âge.</p> <p>Découvrir le développement corporel et ses modifications liées à la puberté.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer des changements fonctionnels liés à l'effort (rythme cardiaque et respiratoire, transpiration...).</p> <p>Énoncer des conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé et le bien-être.</p> <p>Énoncer les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Expérimenter les composantes de la condition physique dans des activités physiques variées : endurance, force, souplesse et leurs bienfaits sur la santé.</p> <p>Évaluer son niveau d'effort en utilisant des méthodes simples et en tenant compte des exigences de la tâche.</p>	<p>Attendus</p> <p>Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort. Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne de fréquence cardiaque.</p> <p>Soutenir son effort (marcher activement et/ou courir et/ou nager et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 15 minutes.</p> <p>Étirer les grands groupes musculaires.</p> <p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...).</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendu</p> <p>Déterminer dans sa vie quotidienne des points forts et faibles par rapport à un style de vie sain.</p>



P5

GSS2

**Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres
en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique**

Savoir	Attendu
Connaitre le caractère urgent ou prioritaire d'un incident.	Énoncer des incidents à caractère urgent ou prioritaire.
Savoir-faire	Attendus
Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques.	Porter la tenue adaptée. S'échauffer, s'étirer. Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention. Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.
Respecter les consignes de sécurité liées à l'activité.	Appliquer les règles énoncées par l'adulte.
Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.	En grande profondeur : Sauter du bord, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 30 secondes et revenir au bord, en nageant avec respiration aérienne ou aquatique.
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres.

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir-faire	Attendus
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions.	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.
Expérimenter des techniques de gestion des émotions.	Appliquer des techniques de gestion des émotions.
Identifier les sensations et les signes physiologiques liés au stress positif et négatif (ex : augmentation de la fréquence cardiaque, modification de la voix et de la respiration, sudation...).	
Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres.	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

P5

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendus
Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.	Identifier dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.
Valoriser ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.	
Reconnaître et accepter les capacités des autres.	Admettre des différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité.
Compétence	Attendus
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Énoncer ses forces en activité physique.
	Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique en lien avec la culture et l'actualité.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Savoir-faire	Attendu
Découvrir avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...).	Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...).
Compétence	Attendus
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.
	Prendre conscience des influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.

P6

6^e PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque élève :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

Il utilise et affine sa motricité et sa gestuelle dans de nouveaux espaces.

Il se sert des techniques liées aux activités d'expression en vue d'interpréter en S1 une séquence expressive simple.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les jeux et sports collectifs sont privilégiés dans leurs dimensions relationnelles sans exacerber la compétition, mais en faisant primer plaisir et efficacité sur le seul résultat.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de s'impliquer dans un groupe, une équipe. Il participe à l'élaboration de stratégies collectives et collaboratives simples et est capable d'adopter un comportement approprié.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière. Il est capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et celles des autres.

Il peut adopter les comportements attendus de sécurité, lors de la pratique d'activités physiques.

Il prend progressivement conscience de sa capacité à effectuer des choix personnels au service d'un mode de vie sain et actif. Il peut verbaliser son ressenti et poser des questions au sujet de la santé. Il est éveillé à l'apport positif des outils numériques pour affiner son schéma corporel, améliorer ses pratiques et entretenir sa santé. Parallèlement, il est sensibilisé à l'influence négative du temps passé devant les écrans.

P6

CHAMP 1 : HABILETÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Savoirs Connaître les parties du corps (segments et articulations, muscles...). Connaître sa latéralité.	Attendus Nommer le vocabulaire du corps. Décrire une position ou un mouvement.
Savoir-faire À renforcer Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Attendu Appliquer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements.
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendu Utiliser la connaissance de son corps pour produire un geste efficace.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir Connaître le vocabulaire des actions motrices, des positions et du gainage.	Attendu Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (ATR, sprint...).
Savoir-faire À renforcer Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Attendus Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. Enchaîner les grands mouvements fondamentaux. Combiner plusieurs actions motrices. Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).
Compétence Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Attendus Affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques : Enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes. Adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu dans des situations variées. Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).



P6

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire À renforcer Manipuler des objets (bâton, raquette, crosse, balle, agrès...). Exercer la coordination mouvements et manipulation d'objets.	Attendus Réaliser des actions de manipulation progressivement codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler... Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.
Compétence	Attendu
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations progressivement codifiées : Enchaîner mouvements et manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale (jonglerie, course et lancers, jeux de lancers...).

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE	
Savoir	Attendu
À réactiver Connaître le vocabulaire d'équilibration lié aux activités (appuis, centre de gravité).	Expliquer les principes d'équilibration liés aux activités.
Savoir-faire	Attendu
À renforcer Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.
Compétence	Attendu
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.



P6

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre le vocabulaire spatial associé à l'activité.</p> <p>Connaitre des symboles spatiaux spécifiques.</p> <p>Connaitre le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).</p>	<p>Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.</p> <p>Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Exercer différents rythmes.</p>	<p>Effectuer des déplacements et des actions en fonction des caractéristiques de l'espace.</p> <p>Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement.</p> <p>Représenter le cheminement réalisé.</p> <p>Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.</p>
Compétences	Attendus
<p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>S'orienter dans un espace connu et/ou nouveau en fonction des caractéristiques de celui-ci.</p> <p>Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.</p> <p>Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.</p>

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoir-faire	Attendus
<p>Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...</p> <p>Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.</p>	<p>Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie simple sur une idée, un thème...</p> <p>Apprécier la production de pairs et la sienne.</p>
Compétence	Attendu
<p>S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.</p>	<p>Élaborer et présenter une séquence expressive.</p>

P6

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>Connaître les règles liées à l'activité.</p> <p>Connaître le but à atteindre.</p> <p>Connaître les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les consignes liées à l'activité.</p> <p>Identifier le but à atteindre.</p> <p>Distinguer les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, arbitre, voltigeur, garant, relayeur...).</p>
<p>À renforcer</p> <p>Savoir-faire</p> <p>Contribuer à l'élaboration de règles communes.</p> <p>Appliquer des règles liées à l'activité.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Accepter les règles.</p> <p>Participer à l'élaboration de règles communes.</p> <p>Respecter les règles.</p> <p>Assumer différents rôles.</p> <p>Changer de rôles en cours de jeu : se reconnaître attaquant ou défenseur.</p>
<p>Compétence</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se comporter en respectant des règles.</p> <p>Ajuster son action en fonction du but à atteindre.</p>

P6

HSC2

Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune

Savoirs	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</p> <p>Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.</p> <p>Connaître des stratégies de jeux.</p>	<p>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</p> <p>Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires).</p> <p>Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).</p> <p>Feinter et s'opposer.</p>	<p>Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s).</p> <p>Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : exploiter l'espace, aider ses coéquipiers, se démarquer, se signaler, feinter, faire circuler, protéger le territoire /le but, immobiliser, contre-attaquer...
Compétence	Attendus
<p>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</p>	<p>Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi.</p> <p>Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipiers, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel.</p>



P6

HSC3

**Interagir positivement avec ses partenaires
S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)**

Savoirs	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Connaitre les comportements positifs attendus.</p> <p>Connaitre la notion de fair-play.</p>	<p>Nommer les attitudes fair-play.</p>
Savoir-être	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres...</p> <p>S'investir dans l'activité.</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p>
Compétence	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Interagir positivement avec ses partenaires.</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	<p>Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance, maîtrise de soi, empathie...</p>

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



P6

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos.</p> <p>Connaitre les conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé physique, psychologique et sociale et le bien-être des autres (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, assuétudes...).</p> <p>Connaitre des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à chaque tranche d'âge.</p> <p>Découvrir le développement corporel et ses modifications liées à la puberté.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer des changements fonctionnels liés à l'effort (rythme cardiaque et respiratoire, transpiration...).</p> <p>Énoncer des conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé et le bien-être.</p> <p>Énoncer des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Expérimenter les composantes de la condition physique dans des activités physiques variées : endurance, force, souplesse et leurs bienfaits sur la santé.</p> <p>Évaluer son niveau d'effort en utilisant des méthodes simples et en tenant compte des exigences de la tâche.</p>	<p>Attendus</p> <p>Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort.</p> <p>Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne de fréquence cardiaque.</p> <p>Soutenir son effort (marcher activement et/ou courir et/ou nager et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 15 minutes.</p> <p>Étirer les grands groupes musculaires.</p> <p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...).</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendus</p> <p>Déterminer dans sa vie quotidienne des points forts et faibles par rapport à un style de vie sain.</p> <p>Planifier ses activités physiques hebdomadaires pour atteindre les recommandations de santé.</p>

P6

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoir	Attendu
Connaître le caractère urgent ou prioritaire d'un incident.	Reconnaître le caractère urgent ou prioritaire d'un incident.
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques.</p> <p>Respecter les consignes de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p>	<p>Porter la tenue adaptée.</p> <p>S'échauffer, s'étirer.</p> <p>Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>Appliquer les règles énoncées par l'adulte.</p> <p>En grande profondeur : Sauter du bord, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 40 secondes et revenir au bord, en nageant avec respiration aérienne ou aquatique.</p>
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres.



GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir-faire	Attendus
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions.	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.
Expérimenter des techniques de gestion des émotions.	Appliquer des techniques de gestion des émotions.
Identifier les sensations et les signes physiologiques liés au stress positif et négatif (ex : augmentation de la fréquence cardiaque, modification de la voix et de la respiration, sudation...).	
Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres.	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

P6

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.</p> <p>Valoriser ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.</p> <p>Reconnaître et accepter les capacités des autres.</p>	<p>Identifier dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.</p> <p>Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicales, intellectuelles... en rapport à l'engagement dans l'activité.</p>
Compétence	Attendu
<p>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.</p>	<p>Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique en lien avec la culture et l'actualité.</p>

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Savoir-faire	Attendu
<p>Découvrir avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société (médias, réseaux sociaux...).</p>	<p>Repérer des images du corps stéréotypées véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...).</p>
Compétence	Attendus
<p>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.</p>	<p>S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.</p> <p>Prendre conscience des influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.</p>

S1

1^{re} SECONDAIRE

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

À partir de S1, l'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S permettra à chaque élève, au travers du plaisir de l'action motrice :

- d'apprendre en participant activement ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de progresser ;
- de poser des choix ;
- de créer et d'entreprendre ;
- de s'exprimer ;
- de s'impliquer au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève d'affiner ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de pratiquer une variété d'activités physiques. À travers des situations d'apprentissage progressivement codifiées, il utilise les gestes techniques appris de façon à être de plus en plus précis et efficace.

Il utilise les codes du geste expressif pour construire et/ou interpréter une séquence expressive.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les activités, les jeux et les sports collectifs sont pratiqués en mettant l'accent sur la construction collective et le respect, sans exacerber la compétition.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de s'impliquer dans un groupe, une équipe. Il participe à l'élaboration de stratégies collectives et de collaboration en adoptant un comportement approprié aux buts poursuivis et aux rôles à tenir.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière. Il est capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et celles des autres.

Il est à l'écoute de ses états émotionnels et physiques, il est éveillé aux techniques permettant de les gérer. Il est attentif à son intégrité physique ainsi qu'à celle des autres et affine ses connaissances pour réagir en situation d'urgence.

Il pose des choix pertinents au service d'un mode de vie sain et actif au quotidien.

Il utilise les outils numériques pour affiner l'image de son corps en mouvement, améliorer ses pratiques et entretenir sa santé. Parallèlement, il reste sensibilisé à l'influence négative du temps passé devant les écrans.

S1

CHAMP 1 : HABILETÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Compétence	Attendu
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Mobiliser la connaissance du corps pour choisir les mouvements adéquats dans des situations variées
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage, lié à l'activité progressivement codifiée.	Nommer le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage.
Savoir-faire	Attendus
À renforcer Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes dans des situations progressivement codifiées. Utiliser sa latéralité et celle des autres.	Enchaîner avec fluidité plusieurs mouvements. Enchaîner avec précision plusieurs mouvements. Utiliser adéquatement sa latéralité et celle des autres.
Compétence	Attendus
Maitriser et enchaîner des habiletés motrices.	Affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques : Enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes. Adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu dans des situations variées. Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).

S1

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale

MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
À renforcer Savoir-faire Manipuler des objets. Exercer la coordination mouvements et manipulation d'objets.	Attendus Réaliser des actions de manipulation progressivement codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler... Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.
Compétence Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Attendu Dans des situations progressivement codifiées : Enchaîner mouvements et manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale (danse avec engins, gymnastique rythmique, jeux et sports collectifs ...).

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

ÉQUILIBRE

Savoirs	Attendus
À renforcer Connaître les principes du maintien postural. Connaître les notions d'appuis, de base de sustentation, de centre de gravité.	Expliquer les principes du maintien postural. Expliquer les notions d'appuis, de base de sustentation, de centre de gravité.
Savoir-faire Exercer les techniques d'équilibration en situations dynamiques et statiques plus complexes.	Attendu Utiliser les techniques d'équilibration en situations statiques et dynamiques, seul et à plusieurs.
Compétence S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Attendu Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations complexifiées et dans des milieux différents.



S1

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
Connaître le vocabulaire spatial et les notions (proportions, échelle...) associés à l'activité.	Nommer et distinguer les repères spatiaux et de proportion (échelle) liés à l'activité.
Connaître la structure rythmique de l'action.	Distinguer les rythmes liés à l'activité.
Savoir-faire	Attendus
À renforcer Évoluer dans l'espace déterminé.	Effectuer des actions en fonction des caractéristiques de l'espace et du but poursuivi.
	Se repérer à partir d'une représentation de l'espace.
	Représenter le cheminement réalisé.
Appliquer la structure rythmique de l'action.	Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.
Compétences	Attendus
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	S'orienter dans un espace connu et/ou nouveau en fonction des caractéristiques du milieu.
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.
	Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoirs	Attendus
Connaître les fondamentaux liés aux activités d'expression (pas, sauts, figures, tonus, placement de la respiration, utilisation de l'espace...).	Nommer les fondamentaux liés à l'activité d'expression.
Connaître des éléments des codes attendus d'un spectateur.	Nommer des éléments des codes attendus d'un spectateur.
Savoir-faire	Attendus
À réactiver Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.	Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème...
Utiliser des éléments des codes attendus d'un spectateur.	Apprécier la production de pairs et la sienne.
Compétence	Attendu
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Élaborer et présenter des séquences expressives.

S1

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>Connaitre les règles liées à l'activité.</p> <p>Connaitre le but à atteindre.</p> <p>Connaitre les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les règles liées à l'activité.</p> <p>Préciser le but à atteindre.</p> <p>Distinguer les rôles à assumer.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Appliquer les règles liées à l'activité.</p> <p>Participer à l'élaboration des règles et à leur respect.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Respecter les règles attendues.</p> <p>Participer au respect des règles (compter les points, observer des critères de réalisation, arbitrer des situations simples...).</p> <p>Assumer tous les rôles.</p> <p>Utiliser les apprentissages acquis (HME, CP...) pour participer à une action collective.</p>
<p>Compétence</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se comporter en respectant des règles dans des situations progressivement codifiées.</p> <p>Ajuster son action en fonction du but à atteindre et des rôles à tenir.</p>

S1

HSC2

Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune

Savoirs	Attendus
<p>À réactiver</p> <p>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</p> <p>Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.</p> <p>Connaître des stratégies de jeux.</p>	<p>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</p> <p>Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires).</p> <p>Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À réactiver</p> <p>Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).</p> <p>Feinter et s'opposer.</p>	<p>Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s).</p> <p>Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : attaquer au moment opportun, récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange... <p>Analyser ses actions et celles des autres.</p>
Compétence	Attendus
<p>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</p>	<p>Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi dans une action commune progressivement codifiée.</p> <p>Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipiers, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel.</p>



S1

HSC3

Interagir positivement avec ses partenaires

S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)

Savoirs	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les comportements positifs attendus.</p> <p>Connaître la notion de fair-play (respect de l'adversaire, des règles, des décisions de l'arbitre, du public et de l'esprit du jeu, loyauté, maîtrise de soi et dignité dans la victoire et la défaite).</p>	<p>Construire le concept de fair-play.</p>
Savoir-être	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres, participer à l'élaboration des règles de vie...</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p> <p>S'investir dans l'activité.</p>
Compétences	Attendu
<p>Interagir positivement avec ses partenaires.</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	<p>Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance, maîtrise de soi, empathie...</p>

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



S1

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>Comprendre des notions élémentaires de la physiologie de l'effort.</p> <p>Connaître les conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé physique, psychologique et sociale et le bien-être des autres : hygiène, alimentation, gestion du poids corporel, hydratation, sommeil, assuétudes...</p> <p>Connaître des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à chaque tranche d'âge.</p> <p>Comprendre le développement corporel et ses modifications liées à la puberté.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les grands principes d'une bonne hygiène de vie.</p> <p>Énoncer des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.</p> <p>Définir activité physique, activité sportive et sédentarité.</p> <p>Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À réactiver</p> <p>Expérimenter les composantes de la condition physique dans des activités physiques variées : endurance, force, souplesse et leurs bienfaits sur la santé.</p> <p>Évaluer son niveau d'effort en utilisant des méthodes simples et en tenant compte des exigences de la tâche.</p>	<p>Attendus</p> <p>Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort.</p> <p>Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne de fréquence cardiaque.</p> <p>Soutenir son effort (marcher activement et/ou courir et/ou nager et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 15 minutes.</p> <p>Étirer les grands groupes musculaires.</p> <p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...).</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendus</p> <p>Reconnaître ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées, avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être.</p> <p>Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques.</p>



S1

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre la procédure d'appel d'urgence.</p> <p>Découvrir la fonction d'un DEA.</p> <p>Connaitre les règles de sécurité liées à l'activité.</p>	<p>Énoncer la procédure d'appel d'urgence.</p> <p>Indiquer l'emplacement du DEA dans l'école et les infrastructures fréquentées.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À réactiver</p> <p>Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques.</p> <p>Respecter les consignes de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p> <p>Premiers secours : appliquer la procédure face à une personne inconsciente.</p>	<p>Porter la tenue adaptée.</p> <p>S'échauffer, s'étirer.</p> <p>Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>Appliquer les règles de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 1 minute et gagner le bord opposé, en nageant avec la respiration adaptée à la nage choisie.</p> <p>En simulation, appeler le numéro d'urgence et effectuer un massage cardiaque.</p>
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres.

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaitre les facteurs de stress et leurs effets sur la santé.	Décrire l'effet du stress sur la santé.
Savoir-faire	Attendus
<p>Percevoir et exprimer les sensations physiques liées aux émotions.</p> <p>Expérimenter des techniques de gestion des émotions et du stress.</p> <p>Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres.</p>	<p>Identifier les facteurs de ses stress éventuels.</p> <p>Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress.</p> <p>Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.</p>
Compétences	Attendu
<p>Identifier ses émotions.</p> <p>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</p>	Exprimer son vécu émotionnel.

S1

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir	Attendu
Connaître les facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.	Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.
Savoir-faire	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Valoriser ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.</p> <p>Relever les pratiques des autres à adopter un mode de vie sain et actif.</p>	Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif.
Compétence	Attendu
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Reconnaître et analyser, dans son milieu, les possibilités d'activité physique en lien avec la culture et l'actualité.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Savoir	Attendu
Connaître les effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes, surentrainement...).	Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...).
Savoir-faire	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...).</p>	Décoder les images du corps données par la société (médias, réseaux sociaux...) dans un objectif de santé.
Compétence	Attendus
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	<p>S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.</p> <p>Prendre conscience des influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.</p>



S2**2^e SECONDAIRE**

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

À partir de S1, l'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S permettra à chaque élève, au travers du plaisir de l'action motrice :

- d'apprendre en participant activement ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de progresser ;
- de poser des choix ;
- de créer et d'entreprendre ;
- de s'exprimer ;
- de s'impliquer au sein d'un groupe.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève d'affiner ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de pratiquer une variété d'activités physiques. À travers des situations d'apprentissage progressivement codifiées, il utilise les gestes techniques appris de façon à être de plus en plus précis et efficace.

Il utilise les codes du geste expressif pour construire et/ou interpréter une séquence expressive.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les activités, les jeux et les sports collectifs continuent d'être pratiqués en mettant l'accent sur la construction collective et le respect, sans exacerber la compétition.

L'élève s'implique dans l'élaboration de stratégies collectives et de collaboration, il est capable d'adopter un comportement approprié aux buts poursuivis et aux rôles à tenir.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière. Il est capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et celles des autres.

Il est à l'écoute de ses états émotionnels et physiques, il est éveillé aux techniques permettant de les gérer.

Il est attentif à son intégrité physique ainsi qu'à celle des autres, il devient capable de réagir en situation d'urgence.

Il pose des choix pertinents au service d'un mode de vie sain et actif au quotidien.

Il utilise les outils numériques pour affiner l'image de son corps en mouvement, améliorer ses pratiques et entretenir sa santé. Parallèlement, il reste sensibilisé à l'influence négative du temps passé devant les écrans.

S2

CHAMP 1 : HABILETÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1	
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	
Compétence	Attendu
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Mobiliser la connaissance du corps pour choisir les mouvements adéquats dans des situations variées.
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage, lié à l'activité progressivement codifiée.	Nommer le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage.
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes dans des situations progressivement codifiées.</p> <p>Utiliser sa latéralité et celle des autres.</p>	<p>Enchaîner avec fluidité plusieurs mouvements.</p> <p>Enchaîner avec précision plusieurs mouvements.</p> <p>Utiliser adéquatement sa latéralité et celle des autres.</p>
Compétence	Attendus
Maitriser et enchaîner des habiletés motrices.	<p>Affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques : Enchaîner plusieurs mouvements dans le but d'une action précise.</p> <p>Adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu dans des situations variées progressivement codifiées.</p> <p>Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).</p>



S2

HME2

Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes
avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale

MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS
MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS

Savoir	Attendu
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Manipuler des objets.</p> <p>Exercer la coordination mouvements et manipulation d'objets.</p>	<p>Exercer des actions de manipulation codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler...</p> <p>Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.</p>
Compétence	Attendu
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	<p>Dans des situations codifiées :</p> <p>Enchaîner mouvements et manipulations d'objets en vue de finaliser en action globale (danse avec engins, gymnastique rythmique, jeux et sports collectifs...).</p>

HME3

S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

À partir de S2, l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel,
mais intégré dans le travail des autres compétences.



S2

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Connaître le vocabulaire spatial et les notions (proportions, échelle...) associés à l'activité.</p> <p>Connaître la structure rythmique de l'action.</p>	<p>Nommer et distinguer les repères spatiaux et de proportion (échelle) liés à l'activité.</p> <p>Distinguer les rythmes liés à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Appliquer la structure rythmique de l'action.</p>	<p>Effectuer des actions en fonction des caractéristiques de l'espace et du but poursuivi.</p> <p>Se repérer à partir d'une représentation de l'espace.</p> <p>Représenter le cheminement réalisé.</p> <p>Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.</p>
Compétences	Attendus
<p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>Ajuster ses actions en tenant compte de contraintes spatiotemporelles.</p> <p>S'orienter dans l'espace en fonction des caractéristiques de celui-ci.</p> <p>Gérer le rythme du mouvement en fonction de l'action.</p>

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoirs	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les fondamentaux liés aux activités d'expression (pas, sauts, figures, tonus, placement de la respiration, utilisation de l'espace...).</p> <p>Connaître des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>	<p>Nommer les fondamentaux liés à l'activité d'expression.</p> <p>Nommer des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.</p> <p>Utiliser des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>	<p>Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème...</p> <p>Apprécier la production de pairs et la sienne.</p>
Compétence	Attendu
<p>S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.</p>	<p>Construire et interpréter une présentation élaborée.</p>

S2

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>Connaître les règles liées à l'activité.</p> <p>Connaître le but à atteindre.</p> <p>Connaître les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les règles liées à l'activité.</p> <p>Préciser le but à atteindre.</p> <p>Distinguer les rôles à assumer (porteur du ballon, attaquant, défenseur, gardien, arbitre...).</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Appliquer les règles liées à l'activité.</p> <p>Participer à l'élaboration des règles et à leur respect.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Respecter les règles attendues.</p> <p>Participer au respect des règles (compter les points, observer des critères de réalisation, arbitrer des situations simples...).</p> <p>Assumer tous les rôles.</p> <p>Utiliser les apprentissages acquis (HME, CP...) pour participer à une action collective.</p>
<p>Compétence</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se comporter en respectant des règles dans des situations progressivement codifiées.</p> <p>Ajuster son action en fonction du but à atteindre et des rôles à tenir.</p>

S2

HSC2

Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune

Savoirs	Attendus
<p>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</p> <p>Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.</p> <p>Connaître des stratégies de jeux.</p>	<p>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</p> <p>Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires).</p> <p>Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).</p> <p>Feinter et s'opposer.</p>	<p>Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s).</p> <p>Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : diriger l'adversaire vers les zones moins favorables, marquer l'adversaire, relancer rapidement l'attaque, attaquer au moment opportun, récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange... <p>Analyser ses actions et celles des autres.</p>
Compétence	Attendus
<p>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</p>	<p>Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi, dans une action commune progressivement codifiée.</p> <p>Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipiers, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel.</p>

S2

HSC3

Interagir positivement avec ses partenaires

S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)

Savoirs	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les comportements positifs attendus.</p> <p>Connaître la notion de fair-play (respect de l'adversaire, des règles, des décisions de l'arbitre, du public et de l'esprit du jeu, loyauté, maîtrise de soi et dignité dans la victoire et la défaite).</p>	<p>Construire le concept de fair-play.</p>
Savoir-être	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres, participer à l'élaboration des règles de vie...</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p> <p>S'investir dans l'activité.</p>
Compétences	Attendu
<p>Interagir positivement avec ses partenaires (coéquipiers et adversaires).</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	<p>Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance, maîtrise de soi, empathie...</p>

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



S2

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>À renforcer</p> <p>Comprendre des notions élémentaires de la physiologie de l'effort.</p> <p>Connaitre le placement d'un cardiofréquencemètre.</p> <p>Connaitre les conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé physique, psychologique et sociale et le bien-être des autres : hygiène, alimentation, gestion du poids corporel, hydratation, sommeil, assuétudes...</p> <p>Connaitre les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à chaque tranche d'âge.</p> <p>Comprendre le développement corporel et ses modifications liées à la puberté.</p>	<p>Attendus</p> <p>Expliquer les notions d'aérobic, d'anaérobic, d'échauffement, de récupération et de retour au calme, en relation avec les pulsations cardiaques.</p> <p>Énoncer les grands principes d'une bonne hygiène de vie.</p> <p>Énoncer des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.</p> <p>Définir activité physique, activité sportive et sédentarité.</p> <p>Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À renforcer</p> <p>Expérimenter les composantes de la condition physique dans des activités physiques variées : endurance, force, souplesse et leurs bienfaits sur la santé.</p> <p>Évaluer son niveau d'effort en utilisant des méthodes simples et en tenant compte des exigences de la tâche.</p>	<p>Attendus</p> <p>Placer et lire un cardiofréquencemètre pour situer son effort.</p> <p>Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne de fréquence cardiaque.</p> <p>Soutenir son effort (marcher activement et/ou courir et/ou nager et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 20 minutes.</p> <p>Étirer les grands groupes musculaires.</p> <p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...).</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendus</p> <p>Reconnaitre ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être.</p> <p>Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques.</p>

S2**GSS2****Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres
en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique**

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre la procédure d'appel d'urgence.</p> <p>Découvrir la fonction d'un DEA.</p> <p>Connaitre les règles de sécurité liées à l'activité.</p>	<p>Énoncer la procédure d'appel d'urgence.</p> <p>Indiquer l'emplacement du DEA dans l'école et les infrastructures fréquentées.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques.</p> <p>Respecter les consignes de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p> <p>Premiers secours : appliquer la procédure face à une personne inconsciente.</p>	<p>Porter la tenue adaptée.</p> <p>S'échauffer, s'étirer.</p> <p>Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>Appliquer les règles de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 1 minute, gagner le bord opposé et revenir au bord de départ, en nageant avec la respiration adaptée à la nage choisie.</p> <p>En simulation, appeler le numéro d'urgence et effectuer un massage cardiaque.</p>
Compétence	Attendu
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres.

GSS3**Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress**

Savoir	Attendu
Connaitre les facteurs de stress et leurs effets sur la santé.	Décrire l'effet du stress sur la santé.
Savoir-faire	Attendus
<p>Percevoir, exprimer et agir sur les sensations physiques liées aux émotions et au stress.</p> <p>Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres.</p>	<p>Identifier les facteurs de ses stress éventuels.</p> <p>Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress.</p> <p>Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.</p>
Compétences	Attendu
<p>Identifier ses émotions.</p> <p>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</p>	Exprimer son vécu émotionnel.

S2

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir	Attendu
Connaître les facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.	Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.
Savoir-faire À renforcer Valoriser ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif. Relever les pratiques des autres à adopter un mode de vie sain et actif.	Attendu Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif.
Compétence Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Attendu Reconnaître et analyser, dans son milieu, les possibilités d'activité physique en lien avec la culture et l'actualité.

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Savoir	Attendu
Connaître les effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes, surentrainement...).	Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...).
Savoir-faire À renforcer Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...).	Attendu Décoder les images du corps données par la société (médias, réseaux sociaux...) dans un objectif de santé.
Compétence Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	Attendus S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. Analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.

S3**3^e SECONDAIRE**

Au travers des trois champs, l'élève s'engage dans l'action en vue d'entraîner ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

En S3, l'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S permettra à chaque élève, au travers du plaisir de l'action motrice :

- d'apprendre en participant activement ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de progresser ;
- de poser des choix ;
- de créer et d'entreprendre ;
- de s'exprimer ;
- de prendre sa place, de s'affirmer au sein d'un groupe en respectant les différences.

Dans le champ des habiletés motrices et expression

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève d'affiner ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de pratiquer une variété d'activités physiques et de disciplines sportives. À travers des situations d'apprentissage codifiées et/ou institutionnalisées, il utilise avec précision, fluidité et efficacité les gestes techniques appris.

En expression, il est capable de construire et d'interpréter une présentation élaborée.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les jeux et sports collectifs sont pratiqués en mettant l'accent sur la construction collective et le respect, sans exacerber la compétition.

L'élève a acquis des habiletés lui permettant de s'impliquer dans un groupe, une équipe. Il participe à l'élaboration de stratégies collectives et est capable d'adopter un comportement approprié aux buts poursuivis et aux rôles à tenir.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

L'élève devient acteur de la gestion de sa santé en connaissant les facteurs favorisant un mode de vie sain et actif.

Il est à l'écoute de ses états émotionnels et physiques, il applique les techniques apprises permettant de les gérer.

Il est attentif à son intégrité physique ainsi qu'à celle des autres et sait réagir adéquatement en situations d'urgence.

Il exprime une opinion argumentée sur des sujets liés à l'activité physique et à la santé.

Il est capable d'utiliser au quotidien les outils numériques dans leur dimension positive, au bénéfice d'une pratique physique saine et régulière.

S3

CHAMP 1 : HABILETÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1	
Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE	
<p>Savoir</p> <p>Connaître le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage, lié à l'activité progressivement codifiée.</p>	<p>Attendu</p> <p>Nommer le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À maîtriser</p> <p>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes dans des situations codifiées.</p> <p>Utiliser sa latéralité et celle des autres.</p>	<p>Attendus</p> <p>Enchaîner avec fluidité et précision plusieurs mouvements.</p> <p>Utiliser adéquatement sa latéralité et celle des autres.</p>
<p>Compétence</p> <p>Maîtriser et enchaîner des habiletés motrices.</p>	<p>Attendu</p> <p>Enchaîner avec fluidité des habiletés motrices codifiées dans le but d'une action efficace.</p>

HME2	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale	
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS	
<p>Savoir</p> <p>Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.</p>	<p>Attendu</p> <p>Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À maîtriser</p> <p>Manipuler des objets.</p> <p>Exercer la coordination mouvements et manipulation d'objets.</p>	<p>Attendus</p> <p>Exécuter des actions de manipulation codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler...</p> <p>Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.</p>
<p>Compétence</p> <p>À maîtriser</p> <p>Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.</p>	<p>Attendu</p> <p>Dans des situations codifiées : Enchaîner efficacement des mouvements avec manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale.</p>

HME3
S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels

À partir de S2, l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.

S3

HME4

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

Savoirs	Attendus
<p>À maîtriser</p> <p>Connaître le vocabulaire spatial et les notions (proportions, échelle...) associés à l'activité.</p> <p>Connaître la structure rythmique de l'action.</p>	<p>Distinguer les repères spatiaux et de proportion (échelle) liés à l'activité.</p> <p>Distinguer les rythmes liés à l'activité.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À maîtriser</p> <p>Évoluer dans l'espace déterminé.</p> <p>Appliquer la structure rythmique de l'action.</p>	<p>Effectuer des actions en fonction des caractéristiques de l'espace et du but poursuivi.</p> <p>Se repérer à partir d'une représentation de l'espace.</p> <p>Représenter le cheminement réalisé.</p> <p>Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.</p>
Compétences	Attendus
<p>À maîtriser</p> <p>Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.</p> <p>Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.</p>	<p>Ajuster ses actions en tenant compte de contraintes spatiotemporelles.</p> <p>S'orienter dans l'espace en fonction des caractéristiques de celui-ci.</p> <p>Gérer le rythme du mouvement en fonction de l'action.</p>

HME5

S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps

Savoirs	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les fondamentaux liés aux activités d'expression (pas, sauts, figures, tonus, placement de la respiration, utilisation de l'espace...).</p> <p>Connaître des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>	<p>Nommer les fondamentaux liés à l'activité d'expression.</p> <p>Nommer des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.</p> <p>Utiliser des éléments des codes attendus d'un spectateur.</p>	<p>Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème...</p> <p>Apprécier la production de pairs et la sienne.</p>
Compétence	Attendu
<p>S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.</p>	<p>Construire et interpréter une présentation élaborée.</p>

S3

CHAMP 2 : HABILETÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC1	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	
<p>Savoirs</p> <p>À maîtriser</p> <p>Connaître les règles liées à l'activité.</p> <p>Connaître le but à atteindre.</p> <p>Connaître les différents rôles à assumer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer les règles liées à l'activité.</p> <p>Préciser le but à atteindre.</p> <p>Distinguer les rôles à assumer.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À maîtriser</p> <p>Appliquer les règles liées à l'activité.</p> <p>Participer à l'élaboration des règles.</p> <p>Exercer différents rôles.</p>	<p>Attendus</p> <p>Respecter les règles attendues.</p> <p>Assumer tous les rôles.</p> <p>Utiliser les apprentissages acquis (HME, CP...) pour participer à une action collective.</p>
<p>Compétence</p> <p>À maîtriser</p> <p>Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se comporter en respectant des règles dans des situations codifiées institutionnalisées ou non.</p> <p>Ajuster son action en fonction du but à atteindre et des rôles à tenir.</p>

HSC2	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
<p>Savoirs</p> <p>À maîtriser</p> <p>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</p> <p>Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.</p> <p>Connaître des stratégies de jeux.</p>	<p>Attendus</p> <p>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</p> <p>Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, coéquipiers/adversaires).</p> <p>Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>À maîtriser</p> <p>Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).</p> <p>Feinter et s'opposer.</p>	<p>Attendus</p> <p>Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaires.</p> <p>Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : diriger l'adversaire vers les zones moins favorables, marquer l'adversaire, relancer rapidement l'attaque, attaquer au moment opportun, récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange... <p>Analyser ses actions et celles des autres.</p>
<p>Compétence</p> <p>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</p>	<p>Attendu</p> <p>Participer à l'élaboration de stratégies collectives en fonction du but à atteindre.</p>

S3

HSC3

Interagir positivement avec ses partenaires

S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)

Savoirs	Attendu
<p>À renforcer</p> <p>Connaître les comportements positifs attendus.</p> <p>Connaître la notion de fair-play (respect de l'adversaire, des règles, des décisions de l'arbitre, du public et de l'esprit du jeu, loyauté, maîtrise de soi et dignité dans la victoire et la défaite).</p>	<p>Construire le concept de fair-play.</p>
Savoir-être	Attendus
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences* et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres, participer à l'élaboration des règles de vie...</p> <p>S'investir dans l'activité.</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p>
Compétences	Attendu
<p>Interagir positivement avec ses partenaires (coéquipiers et adversaires).</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	<p>Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance, maîtrise de soi, empathie...</p>

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.



S3

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
<p>Savoirs</p> <p>Comprendre des notions élémentaires de la physiologie de l'effort.</p> <p>Connaître les conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé physique, psychologique et sociale et le bien-être des autres : hygiène, alimentation, gestion du poids corporel, hydratation, sommeil, assuétudes...</p> <p>Connaître les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à chaque tranche d'âge.</p> <p>Comprendre le développement corporel et ses modifications liées à la puberté.</p>	<p>Attendus</p> <p>Énoncer des changements fonctionnels liés à la régularité de la pratique.</p> <p>Énoncer des conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé et le bien-être.</p> <p>Situer son niveau d'activité en lien avec les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.</p> <p>Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté.</p>
<p>Savoir-faire</p> <p>Expérimenter les composantes de la condition physique dans des activités physiques variées : endurance, force, souplesse et leurs bienfaits sur la santé.</p> <p>Évaluer son niveau d'effort en utilisant des méthodes simples et en tenant compte des exigences de la tâche.</p>	<p>Attendus</p> <p>Identifier les signes physiologiques de l'effort (essoufflement, accélération du pouls, augmentation de la température corporelle, transpiration...) en rapport à l'intensité de l'activité physique pratiquée.</p> <p>Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne.</p> <p>Utiliser un cardiofréquencemètre pour rester dans sa zone d'endurance lors d'un effort (marcher activement et/ou courir et/ou nager et/ou danser...) de 25 minutes.</p> <p>Étirer les grands groupes musculaires.</p> <p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p>
<p>Compétence</p> <p>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</p>	<p>Attendus</p> <p>Reconnaître ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être.</p> <p>Mettre en pratique les principes de la condition physique de façon à mener une vie saine et active.</p> <p>Mettre en pratique un contrat individuel de progression vers une pratique d'activité physique régulière.</p>



S3

GSS2

Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique

Savoirs	Attendus
<p>Connaitre la fonction d'un DEA et son emplacement.</p> <p>Connaitre les principes ergonomiques dans sa vie quotidienne, en classe et dans sa pratique d'activité physique.</p>	<p>Expliquer la fonction d'un DEA et indiquer son emplacement dans l'école et les infrastructures fréquentées.</p> <p>Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité pratiquée.</p>
Savoir-faire	Attendus
<p>À maîtriser</p> <p>Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques.</p> <p>Respecter les consignes de sécurité liées à l'activité.</p> <p>Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</p> <p>Premiers secours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - appliquer la procédure d'urgence face à une personne inconsciente. - découvrir la défibrillation. 	<p>Porter la tenue adaptée.</p> <p>S'échauffer, s'étirer.</p> <p>Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention.</p> <p>Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.</p> <p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements de jambes et mains hors de l'eau) pendant 1 minute, parcourir une distance autodéterminée dans la(les) nage(s) de son choix, avec la respiration adaptée.</p> <p>En simulation, appeler le numéro d'urgence, effectuer un massage cardiaque, avec ou sans insufflations.</p>
Compétence	Attendus
<p>Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.</p>	<p>Adapter son comportement à la situation et aux milieux pour préserver son intégrité physique et celle des autres.</p> <p>Nager en autonomie en connaissant la distance que l'on est capable de parcourir.</p>



S3

GSS3

Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress

Savoir	Attendu
Connaître les facteurs de stress et leurs effets sur la santé.	Décrire l'effet du stress sur la santé.
Savoir-faire	Attendus
Percevoir, exprimer et agir sur les sensations physiques liées aux émotions et au stress.	Identifier les facteurs de ses stress éventuels.
Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres.	Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress.
	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.
Compétences	Attendu
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel.
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.	

GSS4

Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

Savoir	Attendu
Connaître les facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.	Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.
Savoir-faire	Attendu
À renforcer Valoriser ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif*.	Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif.
Relever les pratiques des autres à adopter un mode de vie sain et actif.	
Compétence	Attendu
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Analyser, dans son milieu, les possibilités d'activité physique en lien avec la culture et l'actualité.

* À prolonger au degré supérieur de l'enseignement secondaire par l'analyse des réussites.

S3

GSS5

Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être

Savoir	Attendu
Connaître les effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes, surentrainement ...)*.	Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...).
Savoir-faire	Attendu
Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...).	Décoder les images du corps données par la société (médias, réseaux sociaux...) dans un objectif de santé.
Compétence	Attendus
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	<p>Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être.</p> <p>Analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.</p>

* À renforcer au degré supérieur de l'enseignement secondaire.



VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

Se connaître et s'ouvrir aux autres

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

Au travers de l'activité physique, l'élève est amené à connaître ses forces et défis, ses goûts, son ressenti émotionnel pour interagir avec les autres et collaborer.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S permet à chaque enfant d'apprendre en s'engageant, de prendre conscience de ses possibilités et d'éprouver le désir de s'améliorer. Sa présence active au sein d'un groupe lui permet de favoriser ses relations sociales et de s'ouvrir aux autres. Dans des situations adaptées, la liberté lui est donnée de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel.

Il découvre des pratiques d'activités saines et génératrices de plaisir, des outils et des stratégies lui permettant de poser des choix pour un mode de vie sain et actif, en lien avec son expérience quotidienne.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de soi et de l'autre	
Connaître ses domaines de compétences et en développer de nouveaux.	GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Identifier ses forces en activité physique. (C, P3-P4) Énoncer ses forces en activité physique. (C, P5) HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Assumer différents rôles et responsabilités. (SF, P1 à P6) Assumer tous les rôles. (SF, S1 à S3)
Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble.	HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...) : Respecter les autres et le milieu. (SF, P1-P2) Adopter un comportement fair-play. (C, P1 à S3)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect mutuel.	GSS3 Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress : Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe. (SF, P5 à S3) Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress. (SF, S1 à S3) GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité. (SF, P5-P6) HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Se comporter en respectant des règles. (C, P1 à S3) Participer à l'élaboration et au respect de règles communes. (SF, P3 à S3)



Prendre conscience du temps et de l'espace	
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure. Anticiper, organiser et planifier.	<p>GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée. (C, P1-P2) Planifier ses activités hebdomadaires pour atteindre les recommandations de santé. (C, P6) Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, S1-S2) Mettre en pratique les principes de la condition physique de façon à mener une vie saine et active. (C, S3)
Prendre conscience du collectif	<p>HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune :</p> <ul style="list-style-type: none"> Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective. (C, P5 à 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 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.

En EP&S, la mobilisation d'un ensemble de ressources et d'outils permet à l'élève de découvrir ses capacités et de devenir acteur de ses apprentissages.

Il est amené progressivement à faire le lien entre sensations, mouvements et activités perceptives et cognitives. Il prend conscience de la place du mouvement dans tous les types d'apprentissage.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer son environnement personnel d'apprentissage.	GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique : Reconnaitre ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être. (C, S1 à S3) Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, S1 à S3)
Acquérir une conscience de ses apprentissages.	GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Identifier dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif. (SF, P5-P6) Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif. (SF, S1 à 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 EP&S, l'élève est amené à analyser, comparer et objectiver les informations reçues, à s'approprier des valeurs, à déconstruire les stéréotypes et les préjugés en matière d'activité physique, sportive et de santé, à accepter l'autre dans sa différence et à lui laisser sa place.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Trouver, traiter et évaluer ses sources d'informations	
Évaluer la fiabilité des informations pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	GSS5 Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être : S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C, P1 à S3) Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être. (C, S3) Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF, P5 à S3) Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...). (S, S1 à 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.

En EP&S, lors des activités de motricité générale, d'expression et d'organisation collective, la créativité et les prises d'initiatives sont encouragées.

En développant sa confiance en lui, l'élève ose entreprendre et acquiert progressivement de l'autonomie. Dans cette optique, le droit à l'erreur est reconnu et utilisé pour progresser, la liberté d'action et d'expression est stimulée.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, s'engager dans des actions concrètes.	HME5 S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps : Improviser sur un thème, une idée, une musique... (SF, P1-P2) Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique... (SF, P3-P4) Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème... (SF, P5 à S3)
Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches proposées.	HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune : Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective. (C, P5 à S2) Participer à l'élaboration de stratégies collectives en fonction du but à atteindre. (C, S3)
Oser entreprendre, prendre des initiatives.	HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Participer à l'élaboration de règles communes. (SF, P3 à P6)

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers, ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

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.	<p><i>Les savoirs, savoir-faire et compétences suivants seront des occasions de découvrir une diversité de métiers :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème... (SF, HME5, P5 à S3) Apprécier la production de pairs et la sienne. (SF, HME5, P5 à S3) <i>Métiers artistiques (comédien, danseur, circassien...).</i>
Découvrir différentes options et filières de formations ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.	<ul style="list-style-type: none"> • La physiologie de l'effort physique. (S, SF, C, GSS1, P1 à S3) Les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF, GSS2, P1 à S3) Les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...). (S, SF, C, GSS1, P1 à S3) Les effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes, surentrainement...). (S, GSS5, P1 à S3) Les techniques de gestion des émotions et du stress. (SF, GSS3, P1 à S3) <i>Métiers de la santé (médecin, diététicien, kinésithérapeute, ergothérapeute, psychologue...).</i> <i>Métiers du sport (entraîneur et/ou moniteur sportif, sportif de haut niveau, préparateur physique, coach individuel...).</i>
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.	<ul style="list-style-type: none"> • Les composantes de la sécurité en milieu naturel, urbain et aquatique. (S, SF, C, GSS2, de P1 à S3) <i>Métiers de la sécurité (secouriste, maitre-nageur...).</i> <p><i>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.</i></p>

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

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

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.	<p><i>Par une prise de conscience progressive des facteurs susceptibles d'influencer les habitudes de vie positivement ou négativement, l'élève apprend à poser des choix lui permettant de développer et de préserver sa santé. Il apprend à poser un regard critique sur les stéréotypes et préjugés véhiculés en cette matière par la société :</i></p> <p>Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, GSS1, S1 à S3)</p> <p>Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques. (S, GSS4, S1 à S3)</p> <p>Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres. (C, GSS2, P5 à S3)</p> <p>Nager en autonomie en connaissant la distance que l'on est capable de parcourir. (C, GSS2, S3)</p> <p>Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité pratiquée. (S, GSS2, S3)</p>
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, goûts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	<p>Prendre conscience et analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique. (C, GSS5, P5 à S3)</p> <p>Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux). (SF, GSS5, P5 à S3)</p>
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, GSS1, S1 à S3)
Argumenter leurs choix.	Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être. (C, GSS5, S3)



En outre, l'Éducation physique et à la santé contribue à l'atteinte des visées d'apprentissage de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle (EVRAS). La fin de cette section reprend un tableau qui récapitule les principaux apports de l'EP&S à certaines des grandes visées d'apprentissage de l'EVRAS¹⁸.

Thématiques propres à l'EVRAS	Sous-thématiques	Champs en EP&S	Compétences en EP&S	Contenus en EP&S
CORPS HUMAIN ET DÉVELOPPEMENT	Développement corporel, puberté, image corporelle, hygiène corporelle	1	HME1	Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps. (C, P1-P2)
		3	GSS1	Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique. (C, P1 à S3)
			GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)
VALEURS, CULTURES, DROITS	Normes sociales et culturelles	3	GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)
	Droits/système de valeurs	2	HSC1	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre. (C, P1 à S3)
RELATIONS INTER-PERSONNELLES	Intégrité physique du corps, Intimité (vestiaires)	3	GSS2	Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique. (C, P1 à S3)
	Émotions	2	HSC3	Interagir positivement avec ses partenaires. (C, P1 à S3)
		3	GSS3	S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). (C, P1 à S3)
	Estime de soi	3	GSS4	Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress. (C, P1 à S3)
		3	GSS4	Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école. (C, P1 à S3)
	Équité, tolérance, respect	2	HSC3	Interagir positivement avec ses partenaires. (C, P1 à S3)
		3	GSS5	S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). (C, P1 à S3)
		3	GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celles données par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)

18 www.evras.be

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

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

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

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁹. 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 accroître leur sens.

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

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

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

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements de cœur, respiration...). (SF)	Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : rythme cardiaque, de la marche, de la respiration. (S)	ECA ²⁰
	S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : tempo donné...). (SF)	Exprimer la pulsation corporellement (balancement, marche, frappe, sur un tempo fixe). (SF)	
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant deux consignes orales consécutives. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Placer du matériel en fonction de repères concrets. (SF)	Placer un objet ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé). (SF)	
	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir... (SF)	Proposer différentes façons d'agir sur un objet (ex. : pousser, tirer, déformer, appuyer, porter...). (SF)	SCIENCES
	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	Associer les risques et dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux machines. (SF)	FMTTN ²¹
	Assumer différents rôles et responsabilités. (SF)	Identifier des rôles assurés par les membres d'une famille. (S).	FHGES ²²
	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité. (C)	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC ²³
	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre. (C)	Identifier – exemplifier la notion de règle. (S)	

20 ECA : Éducation culturelle et artistique.

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

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

23 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	S'adapter à un rythme extérieur simple (tempo donné...). (SF)	Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/brusque/rapide/arrêt/accélération). (S)	ECA
		Identifier et définir la pulsation. (S)	
	Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps. (SF)	Identifier : - les actions motrices (ex. : tourner, tirer, pousser...); - les types de mouvements (ex. : long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé...). (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)	
		Exprimer les actions en variant les mouvements, leur rythme, leur direction, leur niveau... (SF)	
	Improviser sur un thème, une idée, une musique... (SF)	Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements dans une composition personnelle. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation. (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'enfant. (SF)	
	Placer du matériel en fonction de repères concrets.	Placer un objet ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives. (SF)	
	Estimer la durée de différentes actions. (SF)	Estimer en secondes la durée d'une activité à vivre ou vécue. (C)	
	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	Associer les risques et dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux machines. (SF)	FMTTN
	Respecter le matériel et l'infrastructure. (SF)	Formuler un élément de réponse permettant d'expliquer les différences de règles de conduite entre l'utilisation d'un bien collectif et d'un bien individuel. (C) (<i>biens collectifs</i>)	FHGES
	Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi. (SF)	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC
	Adopter un comportement fair-play : bienveillance, tolérance, respect... (C)	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres. (SF)	

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression. (SF)	Improviser des séquences rythmiques à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...). (SF)	ECA
	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. (SF)	Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique. (SF)	
	Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques. (SF)		
	Présenter des séquences expressives simples. (C)	Imaginer une mise en voix et une mise en espace en lien avec les savoirs abordés durant l'année. (C)	
	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	Tracer, sur un plan, un déplacement vécu. (SF)	
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement, représenter le cheminement réalisé. (SF)	Situer 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'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF)	
	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	Placer un objet ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan). (SF)	
	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	FMTTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	EPC
	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question. (SF)	

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Présenter des séquences expressives simples. (C)	Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors. (SF)	ECA
		Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels, scéniques. (C)	
	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement, représenter le cheminement réalisé. (SF)	Situer 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'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF) Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	
	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	Placer un ensemble d'objets ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan). (SF)	
	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène, activité physique, évitement de la sédentarité... (S)	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; - nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; - sommeil. (S)	SCIENCES
	Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues...) dans des situations variées. (C)	Repérer le muscle qui est responsable d'un mouvement du bras ou d'une jambe. (SF)	
		Repérer les articulations suivantes : hanche, genoux, chevilles, épaule et poignet. (SF)	
		Repérer quelques os sur un squelette. (S)	
		Énoncer qu'un mouvement peut être commandé par le cerveau et que l'information circule par les nerfs. (S)	
	Dans des situations complexifiées : - adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets ; - adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne. (C)	Identifier que lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement ou un changement de la forme d'un objet, il y a une force qui s'exerce sur l'objet. (S)	FMTN
	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	EPC
	Assumer des rôles différents (défenseur, attaquant, voltigeur, garant, relayeur... (SF)	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. (SF)	
	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question. (SF)	

P5

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Élaborer et présenter une séquence expressive. (C)	Inventer et mettre en espace une production scénique à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés. (C)	ECA
	Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement. (SF)	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 2D (photo, plan) ; - selon le point de vue de l'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	
	Découvrir le développement corporel et ses modifications liées à la puberté. (S)	Décrire des changements physiques propres à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, glandes mammaires...). (S)	SCIENCES
	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	FMTTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Décider et agir dans une action commune. (C)	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	EPC
	Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF)	Questionner – expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	



ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Élaborer et présenter des séquences expressives. (C)	Synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée. (SF)	ECA
		Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique. (SF)	
		S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année. (C)	
	Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement. (SF)	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 2D (photo, plan) ; - selon le point de vue de l'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	
	Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...). (SF)	Représenter les mouvements ventilatoires à l'aide d'un dispositif et comparer son fonctionnement avec la réalité. (SF)	SCIENCES
	Énoncer des changements fonctionnels liés à l'effort (rythme cardiaque et respiratoire, transpiration...). (S)	Évaluer le nombre de mouvements ventilatoires avant et après l'effort et les interpréter pour comprendre les liens entre ventilation et activité physique. (SF)	
	Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort. (SF)	Évaluer le rythme cardiaque avant et après l'effort et l'interpréter pour comprendre les liens entre rythme cardiaque et activité physique. (SF)	
	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	FMTTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Décider et agir dans une action commune. (C)	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	EPC

			S1
ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Mobiliser la connaissance du corps pour choisir les mouvements adéquats dans des situations variées. (C)	Concevoir de courtes productions scéniques variées mettant en jeu les fondamentaux abordés durant l'année. (C)	ECA
	Élaborer et présenter des séquences expressives. (C)	S'exprimer par le corps et par la voix dans l'espace scénique. (SF)	
	Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté. (S)	Énoncer les transformations du corps liées à la puberté (pilosité, mue de la voix, musculature, seins...). (S)	SCIENCES
	Appliquer des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques. (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	FMNTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité. (SF)	Questionner – expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	EPC
	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement. (SF)	

			S2
ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur un thème, une idée... (SF)	Composer une production scénique à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention donnée. (C)	ECA
	Appliquer les règles de sécurité liées à l'activité. (SF)	Associer les risques et dangers liés à l'environnement de travail, aux machines, aux outils... (S)	FMNTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC

			S3
ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Construire et interpréter une présentation élaborée. (C)	Concevoir et présenter une forme scénique et en assurer la communication. (SF)	ECA
		Soumettre une production scénique élaborée à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention choisie. (C)	
	Adapter son comportement à la situation et aux milieux pour préserver son intégrité physique et celle des autres. (C)	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. (C)	FMTN
	Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité physique. (S)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)		
Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe. (SF)	Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC	

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Les tableaux synoptiques, présentant une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du tronc commun (de P1 à S3), sont consultables [ici](#).





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

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,



Caroline DÉSIR

**Annexe n° VIII au projet d'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ



TRONC COMMUN

Version provisoire



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Présentation générale des référentiels du tronc commun	5
Enjeux et objectifs généraux	18
Visées de la discipline au sein du tronc commun	18
Contenus d'apprentissage et attendus	26
1 ^{re} PRIMAIRE	26
2 ^e PRIMAIRE	31
3 ^e PRIMAIRE	36
4 ^e PRIMAIRE	41
5 ^e PRIMAIRE	46
6 ^e PRIMAIRE	52
1 ^{re} SECONDAIRE	58
2 ^e SECONDAIRE	64
3 ^e SECONDAIRE	71
Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8	77
Croisements entre disciplines	81
Tableaux synoptiques	90

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

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

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

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

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

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

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

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

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

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

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

1.5.3 Langue de scolarisation

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

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

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

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

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

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

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

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

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

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

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

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

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

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

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

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spiralaire (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaître une progressive gradation dans le niveau de maîtrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des **contenus** et des **attendus**, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions¹² est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les **contenus d'apprentissage** sont rédigés à l'intention des *enseignants* ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F) PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les **attendus**, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambiguïté contribuent à clarifier les niveaux de maîtrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

¹² Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1., 4° et 17°.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives¹³, à l'instar des évaluations externes certificatives¹⁴ ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas *nécessairement* avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu ;
- la non-maîtrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégalement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maîtrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative¹⁵. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).

14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réserver aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

VISÉES DE LA DISCIPLINE AU SEIN DU TRONC COMMUN

Les **objectifs** de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) sont :

- le développement de compétences et de savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique ainsi qu'à l'éducation au fonctionnement démocratique, y compris l'éducation au bien-être qui constitue un objectif inhérent aux objectifs précités ;
- le développement de modes de pensée, de la capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires¹⁶.

De manière transversale ou à travers un cours de philosophie et citoyenneté (CPC), l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté. C'est à ce titre que la démarche philosophique, fondée sur le questionnement et la discussion, doit guider l'ensemble des apprentissages. Il ne s'agit pas, par conséquent, de former d'une part, à la citoyenneté et d'autre part, à la philosophie.

L'EPC vise à développer une compréhension des enjeux de la citoyenneté et une capacité de réflexion critique sur ceux-ci. Tout au long du parcours, il s'agit d'amener les élèves à interroger, construire et reconstruire des savoirs, des règles ou des pratiques. Comme réflexivité critique, la philosophie apprend à comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité est porteuse ; elle contribue également à construire des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines scientifiques, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes. La philosophie requiert un ensemble d'habiletés pour lesquelles les enfants possèdent certes des dispositions mais dont ils ne peuvent acquérir les compétences spécifiques que grâce à un enseignement.

¹⁶ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015 (*Moniteur belge*, 9 décembre 2015). Par ailleurs, l'Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence précise que « Les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et pour résoudre d'éventuels conflits. Développer le questionnement philosophique (...) expérimenter, en milieu scolaire, des valeurs, des normes et des pratiques démocratiques ; comprendre les dimensions multiculturelles de notre société ; appréhender les problématiques environnementales ; former et exercer les élèves à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte/au respect de celui des autres ainsi qu'à la négociation ; sensibiliser les élèves aux rapports de domination homme/femme ; à la diversité, aux situations de handicap ; poser un regard critique sur l'information, dans le cadre de l'éducation aux médias y compris numériques. » (Avis n° 3 p. 52)

Quatre visées sont poursuivies tout au long du tronc commun :

1. Construire une pensée autonome et critique

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) doit permettre aux élèves de questionner ce qui leur semble évident, ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement les conduira à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions liées à la philosophie et à la citoyenneté.

2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

Vivre ensemble dans le respect suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi, afin de favoriser l'ouverture à l'autre et l'empathie par le décentrement et la discussion. Au travers de la reconnaissance de la diversité des valeurs, des normes, des convictions et des cultures, les élèves apprendront à élargir leur propre perspective, à s'ouvrir à la différence et à s'enrichir mutuellement.

3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits

L'EPC entend favoriser la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et interculturelle. À cette fin, chaque élève doit être en mesure d'identifier les valeurs, les règles, les principes, les droits et les devoirs inhérents à toute société démocratique. Il prendra conscience de ses propres droits comme de la nécessité de respecter ceux des autres. Chaque élève aura l'occasion de se rendre compte que la démocratie est «vivante», qu'elle est en construction permanente et qu'elle ne peut être réduite à une simple définition ou à un caractère univoque.

4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

L'EPC doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de s'inscrire dans la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront outillés pour pouvoir prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société. Les élèves intégreront l'importance de débattre de l'intérêt général et d'y contribuer par des actions collectives (coopération). Ils s'informeront également en vue de questionner des sujets d'actualité ou d'évaluer l'impact de leurs gestes quotidiens. Enfin, en fonction de l'âge des élèves et en lien avec les opportunités offertes par l'actualité, les enseignants veilleront, lorsque c'est pertinent, à saisir les occasions d'articuler les savoirs, savoir-faire ou compétences avec un questionnement portant sur les niveaux de pouvoir et sur les institutions politiques (communes, Communautés, Régions, État fédéral, Union européenne) afin d'en réaliser une première approche avec les élèves et de leur en fournir progressivement des clés de compréhension.

Autour de ces visées sont structurés les **savoirs**, les **savoir-faire** et les **compétences**. Ils sont à travailler conjointement. La construction d'une pensée autonome impose notamment de se questionner et de veiller à la cohérence de ses raisonnements, elle se nourrit aussi de la capacité de se décentrer en s'ouvrant à l'autre et à la pluralité des convictions et des cultures. De même, la compréhension des principes de la démocratie peut s'opérer notamment à travers l'exercice du débat et la pratique de la démocratie en classe. Plusieurs savoir-faire sont souvent susceptibles d'être mobilisés en même temps. Par exemple, lors d'une même activité, l'élève peut être amené à répondre aux propos d'autrui, à expliquer son avis et à donner des exemples et des contre-exemples.

Un certain nombre d'attitudes, bien qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles dans le référentiel, sont traduites dans les savoir-faire. Parmi celles-ci, on trouve notamment le fait d'adopter une posture critique, de se décentrer, de faire preuve d'empathie, de s'étonner, etc.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient de façon progressive et spiralaire les contenus, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les compétences, communs aux neuf années. Les attendus annuels s'inscrivent dans cette logique de progression. Par exemple, en 1^{re} et 2^e année primaire, l'attendu «Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples», c'est-à-dire repérer des inégalités de traitement, est l'entrée par laquelle aborder le contenu «Reconnaître l'égalité devant la loi», commun aux neuf années.

En EPC, les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont à mobiliser à travers une démarche philosophique. Les **savoirs** y occupent une place particulière puisqu'ils sont constamment questionnés et mis en perspective. Ils sont essentiellement constitués de concepts interrogés, construits, reconstruits par les élèves tout au long du parcours. L'enseignant veillera à assurer un équilibre et une articulation entre démarches et savoirs, en étant attentif à faire reposer l'exercice de la démarche sur un contenu et des supports variés (culturels, littéraires, institutionnels...). En outre, plusieurs savoirs sont reliés entre eux, souvent en tandem ; ils sont à envisager conjointement.

Un concept est une idée abstraite et générale qui réunit les caractéristiques communes à tous les éléments appartenant à une même catégorie. La définition d'un concept est relative à un contexte sociohistorique, évolutive, non figée, en perpétuelle construction et renvoie par conséquent à la dimension culturelle des savoirs.

Ce n'est généralement qu'à partir de la 3^e année secondaire que l'élève accède au concept proprement dit, soit au concept abstrait. Avant cela, il a accès à ce que l'on appelle un « pseudoconcept », c'est-à-dire qu'extérieurement, le même mot est utilisé, ce qui peut donner l'impression que l'élève maîtrise le concept. En réalité, derrière ce mot, se trouvent un complexe, un ensemble d'éléments empiriques, desquels il s'agit d'abstraire une ou plusieurs propriétés communes.

Par exemple, pour définir :



- *la liberté*, l'élève aura tendance à dire : «La liberté, c'est quand je peux faire tout ce que je veux». Cette formulation est celle du **pseudoconcept** parce que l'élève rassemble sous la forme d'un complexe, toutes les situations empiriques où le sujet agit sans contrainte. Or, la formulation sous la forme d'un **concept abstrait** pourrait être : «La liberté, c'est la possibilité d'agir sans contrainte» ;
- *la démocratie*, l'élève aura tendance à dire : «La démocratie, c'est quand on peut décider nous-mêmes». Cette formulation est celle du **pseudoconcept**. Or, une formulation sous la forme d'un **concept abstrait** pourrait être : « La démocratie, c'est quand le pouvoir, la souveraineté appartiennent au peuple ».

La conceptualisation se travaille, étape par étape, selon le développement cognitif des élèves, tout au long du tronc commun. C'est pourquoi les attendus de savoirs sont formulés dans ces termes : **identifier-exemplifier ; questionner-expliciter ; conceptualiser-problématiser**.

Identifier.

L'élève, après avoir **repéré une ou plusieurs caractéristiques du concept** abordé, est amené à reconnaître celles-ci :

- d'après leur expression en extension (ex. : la peur est une émotion, la joie est une émotion, le dégoût est une émotion...). L'élève apprend d'abord à reconnaître ce que telle situation, tel objet, telle personne... a en commun avec le concept et donc le caractérise, ou inversement, ce qu'il n'a pas en commun avec celui-ci. Cela revient à **identifier des exemples OUI par analogie et des exemples NON par contraste** ;

et/ou

- d'après leur expression en compréhension (ex. : une émotion, c'est un ressenti affectif, agréable ou désagréable, accompagné de signes physiologiques, qui s'empare de nous brusquement et momentanément).

Exemplifier.

L'élève est amené à **illustrer le concept en fournissant des exemples contextualisés** (situations, éléments concrets, vécus...) qui rencontrent au moins une des caractéristiques essentielles du concept travaillé.

Questionner.

L'élève est amené à s'interroger sur l'origine, l'existence, le sens de la notion, du concept afin d'en savoir plus. Il s'agit aussi de **s'interroger sur la signification d'un concept abordé et sur le contexte** dans lequel il évolue (dimension culturelle des savoirs).

Expliciter.

L'élève sera amené à **formuler un premier degré de généralisation du concept** qui ira en se complexifiant. Par l'analyse, il dégagera progressivement des éléments qui renverront à des situations, des personnes et des objets concrets dans un contexte déterminé.

Conceptualiser.

L'élève sera amené à déterminer la signification d'un concept, à en saisir les articulations internes, c'est-à-dire en rechercher les caractéristiques essentielles, le comparer, voire le distinguer d'un autre concept proche ou communément associé (ex. : démocratie-autoritarisme, émotion-sentiment, valeur-norme, opinion-argument...).

Problématiser.

L'élève sera amené à identifier et formuler le problème à traiter, à questionner les concepts et la relation entre concepts, pour aller au-delà des évidences, faire apparaître des tensions, des contradictions, des liens...

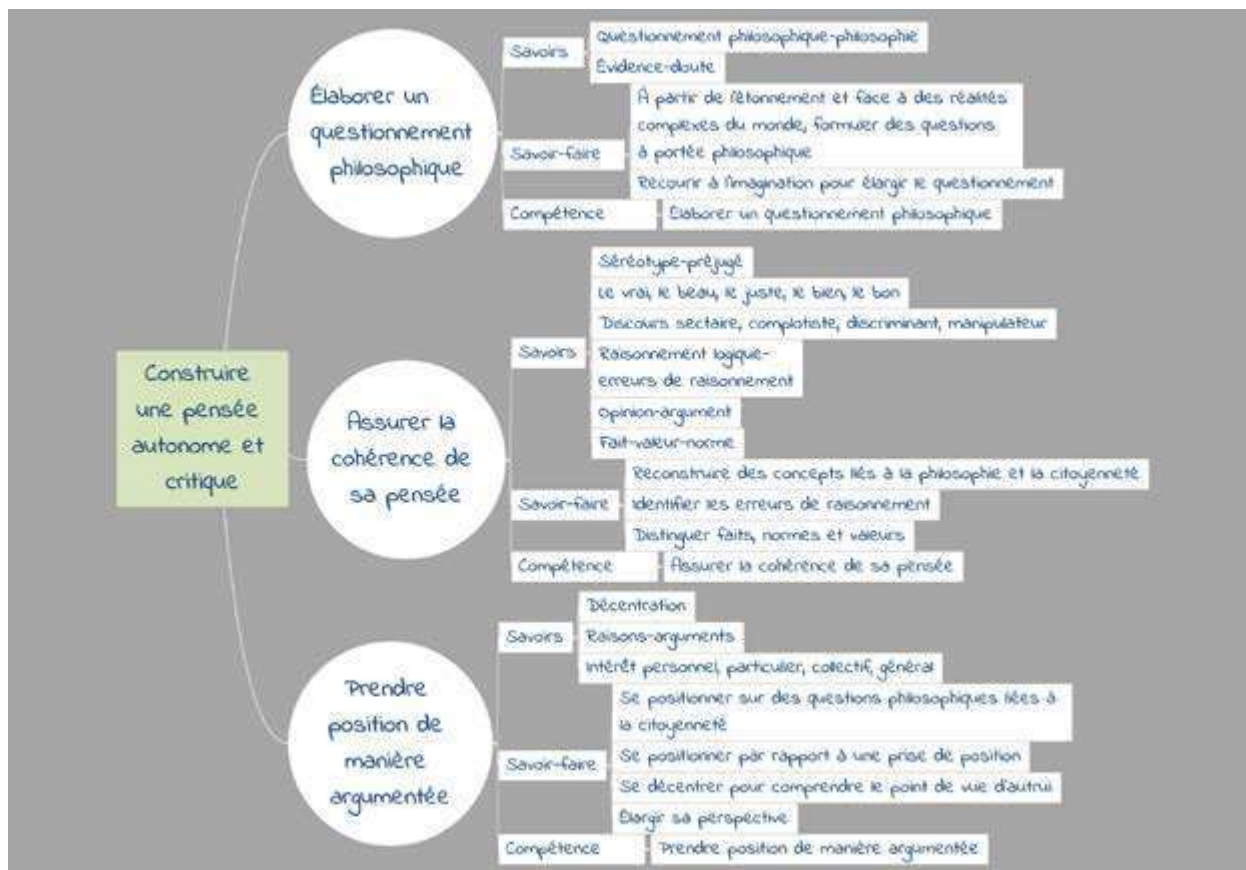
Pour développer ces différentes démarches mentales, il existe de nombreux outils et méthodes pédagogiques.

Les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, se prêtent davantage à **l'évaluation formative**. L'EPC rejoint ainsi l'optique de l'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence qui invite à « une modification fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs (...). L'évaluation formative doit être prédominante. » (Avis n°3, p. 13)

L'évaluation doit rester un outil au service des apprentissages.

Ci-après, les quatre cartes mentales reprenant le canevas des contenus, semblable pour les neuf années du tronc commun.

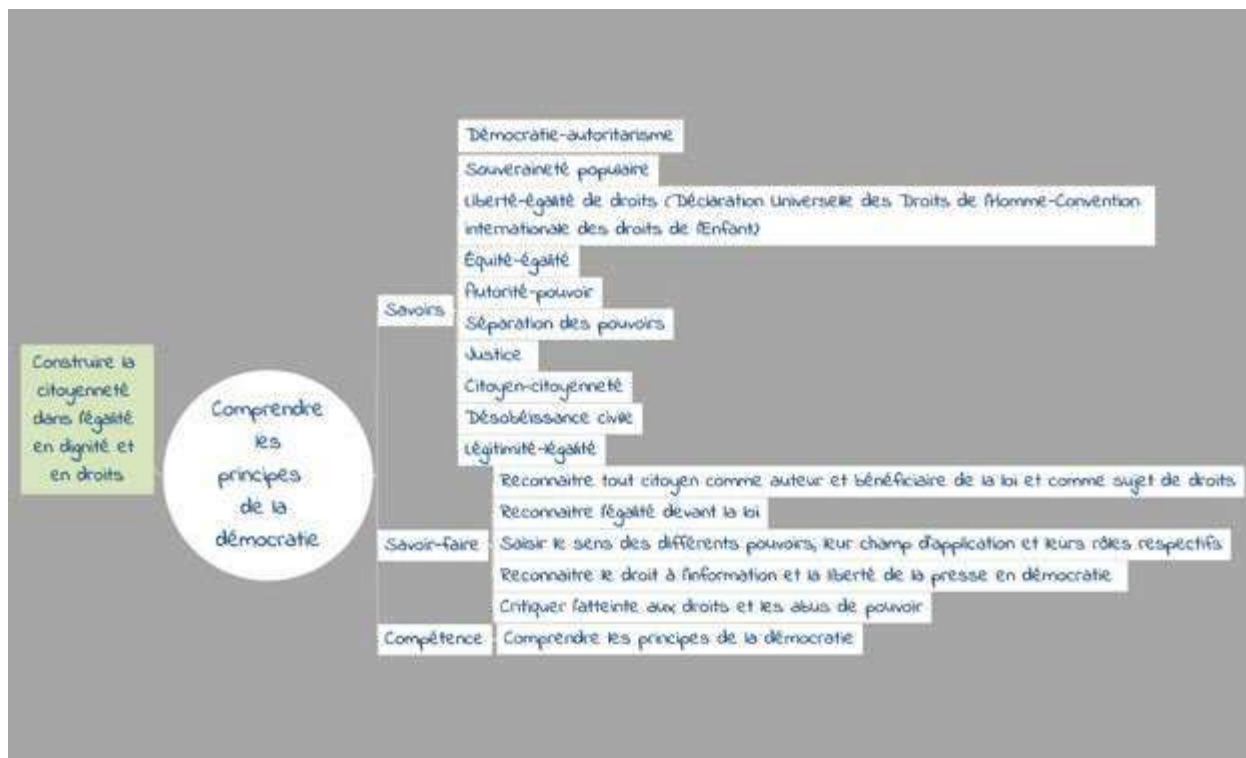
Visée 1 : Construire une pensée autonome et critique



Visée 2 : Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre



Visée 3 : Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits



Visée 4 : S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique



CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P1

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations, d'exemples concrets et contextualisés qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 1^{re} et 2^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, « **identifier** » et « **exemplifier** » sont à privilégier (voir infra *Visées de la discipline*).

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 1^{re} année primaire, les élèves **s'initient** à :

- exprimer un étonnement et partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Cet étonnement les conduira progressivement à l'élaboration d'une pensée autonome et critique ;
- reconnaître et interroger les émotions de base, leurs besoins et leurs envies ; apprendre à dire non en vue de préserver leur intimité et leur intégrité. Par l'identification de la pluralité des préférences et des règles de vie, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits et les moyens de s'y opposer, en percevant les effets des médias sur ses ressentis. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- discuter dans un cadre établi collectivement et coopérer.



P1

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir-faire	Attendu
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.
Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoir	Attendu
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier.
Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.
Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Exprimer son accord ou son désaccord.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Écouter et redire avec ses mots ce que l'autre a dit.
Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

P1

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier les émotions de base.
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Exemplifier des stéréotypes de genre.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.
Différencier besoins et désirs.	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier la notion de règle.
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Identifier des usages et des règles de vie.
	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.

P1

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Percevoir les effets des médias sur ses ressentis et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier la notion de règle.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Élaborer les règles de la discussion. Appliquer les règles de la discussion.
Débattre collectivement.	Formuler des idées en lien avec la discussion. Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.

P1

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Développer des mondes imaginaires.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité de coopération.

P2

2^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 1^{re} et 2^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«identifier»** et **«exemplifier»** sont à privilégier (voir infra *Visées de la discipline*).

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 2^e année primaire, les élèves :

- expriment un étonnement et partagent leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Cet étonnement les conduira à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- reconnaissent et interrogent les émotions de base, leurs besoins et leurs envies ; apprennent à dire non en vue de préserver leur intimité et leur intégrité. Par l'identification de la pluralité des préférences et des règles de vie, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifient qui décide des règles et à qui elles s'appliquent ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits et les moyens de s'y opposer, en percevant les effets des médias sur ses ressentis. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- s'exercent à la discussion dans un cadre établi collectivement. Ils s'initient à s'informer pour questionner l'impact des gestes quotidiens et à imaginer des possibilités d'action et de coopération.

P2

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir-faire	Attendu
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.
Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoir	Attendu
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier.
Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.
Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Partager son avis.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Écouter et redire ce que l'autre a dit.
Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

P2

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier les émotions de base.
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Exemplifier des stéréotypes de genre.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.
Différencier besoins et désirs.	Percevoir, exprimer et interroger ses besoins et ses envies.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.



5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions



Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier la notion de règle.
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Identifier des usages et des règles de vie.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.

P2

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Distinguer le juste et l'injuste pour soi et pour autrui à l'aide d'exemples.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Percevoir les effets des médias sur ses ressentis et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier la notion de règle.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Élaborer les règles de la discussion. Appliquer les règles de la discussion.
Débattre collectivement	Formuler des idées en lien avec la discussion. Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.
Décider collectivement	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.

P2

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Développer des mondes imaginaires.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité de coopération.

P3

3^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 3^e et 4^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«identifier»** et **«exemplifier»** sont à privilégier.

Au regard des quatre visées, en 3^e année primaire, les élèves **s'initient** à :

- dégager une question au départ de l'étonnement, organiser leurs idées et expliquer leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. L'étonnement et le questionnement les conduiront à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchir sur leurs émotions, leurs besoins et leurs désirs ; exprimer leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. Par l'identification et le questionnement de la pluralité des préférences et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifier ce qui caractérise une pratique démocratique ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits ainsi que des moyens de s'y opposer et percevoir les effets des médias sur les jugements et les comportements. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- l'exercice du débat dans un cadre établi collectivement. Ils s'informent pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imaginent des possibilités d'action et de coopération.

P3

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation...).

Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement pour en dégager une question.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.
Opinion-argument.	Identifier-exemplifier divers avis sur une question.

Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des stéréotypes.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.

Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis-clarifier sa pensée.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions. Répondre aux propos d'autrui.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

P3

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier.
Intimité.	Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
Différencier besoins et désirs.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Réfléchir sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.

P3

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des Droits de l'Enfant</i>).	Identifier-exemplifier.
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégagant les caractéristiques de la citoyenneté ».

Savoir-faire	Attendus
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	S'identifier comme citoyen en dégagant des caractéristiques de la citoyenneté. Interroger les limites des libertés individuelles. Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.

P3

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Mettre en œuvre le cadre du débat.
Débattre collectivement.	Formuler des arguments en lien avec le débat. Exprimer son accord ou son désaccord. Assumer différents rôles. Dégager collectivement des idées du débat.
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. Questionner les forces et les limites de la coopération.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.

P4

4^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 3^e et 4^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, « **identifier** » et « **exemplifier** » sont à privilégier (voir infra *Visées de la discipline*).

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 4^e année primaire, les élèves :

- dégagent une question au départ de l'étonnement, organisent leurs idées et expliquent leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. L'étonnement et le questionnement les conduiront à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur leurs émotions, sur leurs besoins et leurs désirs ; expriment leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. Par l'identification et le questionnement de la pluralité des préférences et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifient ce qui caractérise une pratique démocratique ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits ainsi que des moyens de s'y opposer et s'exercent à percevoir les effets des médias sur les jugements et les comportements. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- s'exercent au débat dans un cadre établi collectivement. Ils s'informent pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imaginent des possibilités d'action et de coopération.



P4

1. Élaborer un questionnaire philosophique

Savoir	Attendu
Questionnement philosophique-philosophie.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation).

Compétence	Attendu
Élaborer un questionnaire philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement et en dégager une question.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.
Opinion-argument.	Identifier-exemplifier divers avis sur une question.

Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des stéréotypes, des préjugés.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.

Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.

P4

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions Répondre aux propos d'autrui.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier.
Intimité.	Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
Différencier besoins et désirs.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

P4

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Identifier-exemplifier.
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des Droits de l'Enfant</i>).	Identifier-exemplifier.
Équité-égalité.	Identifier-exemplifier.
Justice.	Identifier-exemplifier.
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté. Interroger les limites des libertés individuelles. Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.

P4

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Mettre en œuvre le cadre du débat.
Débattre collectivement.	Formuler des arguments en lien avec le débat. Exprimer son accord ou son désaccord. Assumer différents rôles. Dégager collectivement des idées du débat.
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. Questionner les forces et les limites de la coopération.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.

P5

5^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 5^e et 6^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, « **questionner** » et « **expliciter** » viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 5^e année primaire, les élèves **s'initient** à :

- exercer le questionnement philosophique, à organiser et articuler leurs idées, à défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Le questionnement philosophique contribuera à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchir sur l'ensemble des émotions, sur les besoins et les désirs ; à exprimer leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. En reconnaissant la pluralité des valeurs et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits en questionnant ce qui caractérise une pratique démocratique et en questionnant les effets des médias sur les jugements et les comportements ;
- participer au débat dans le cadre établi collectivement. Ils seront amenés à s'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner et imagineront différentes possibilités d'action et de coopération.

P5

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir	Attendu
Questionnement philosophique-philosophie.	Identifier-exemplifier.
Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Questionner la réalité à partir d'alternatives.
Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Questionner-expliciter.
Opinion-argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.
Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des généralisations abusives.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.
Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.

P5

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir	Attendu
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Identifier la perspective depuis laquelle on parle.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Questionner-expliciter.
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Questionner-expliciter.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Questionner-expliciter la notion de genre.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
Différencier besoins et désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

P5

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Questionner-expliciter.
Pluralité.	Identifier-exemplifier.
Culture(s)/multiculturalité.	Questionner-expliciter.
Sphère privée-sphère publique.	Identifier-exemplifier.
Religion.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Reconnaître la pluralité des valeurs et des règles.

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Identifier-exemplifier.
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des Droits de l'Enfant</i>).	Identifier-exemplifier.
Équité-égalité.	Identifier-exemplifier.
Autorité-pouvoir.	Questionner-expliciter.
Justice.	Questionner-expliciter.
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : «Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté».

P5

Savoir-faire	Attendus
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi. Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner l'égalité devant les règles.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus
Processus de décision.	Identifier-exemplifier.
Règles-lois-normes.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Préparer le débat à l'aide de ressources. Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments. Exprimer sa position. Assumer différents rôles. Dégager collectivement les idées du débat.
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.

P5

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoirs	Attendus
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.
Alternatives-utopies.	Questionner-expliciter.
Autonomie-responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner les forces et les limites de la coopération.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Confronter différentes possibilités d'action et de coopération.

P6

6^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 5^e et 6^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«questionner»** et **«explicitier»** viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 6^e année, les élèves :

- s'exercent au questionnement philosophique, organisent et articulent leurs idées, défendent une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Le questionnement philosophique contribuera à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur l'ensemble des émotions, sur les besoins et les désirs ; expriment leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. En reconnaissant la pluralité des valeurs et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- apprennent à construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits, en questionnant ce qui caractérise une pratique démocratique et en questionnant les effets des médias sur les jugements et les comportements ;
- participent au débat dans le cadre établi collectivement. Ils seront amenés à s'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner et imagineront différentes possibilités d'action et de coopération.

P6

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir	Attendu
Questionnement philosophique-philosophie.	Questionner-expliciter.
Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Questionner la réalité à partir d'alternatives.
Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Questionner-expliciter.
Opinion-argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.
Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des erreurs de raisonnement (liens de causalité, pensée magique, sophisme...).
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.
Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.

P6

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir	Attendu
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Identifier la perspective depuis laquelle on parle.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Questionner-expliciter.
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.
Besoin-envie-désir.	Questionner-expliciter.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
Différencier besoins et désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

P6

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Questionner-expliciter.
Pluralité.	Identifier-exemplifier.
Culture(s)/multiculturalité.	Questionner-expliciter.
Sphère privée-sphère publique.	Identifier-exemplifier.
Religion.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Reconnaître la pluralité des valeurs et des règles.

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Questionner-expliciter.
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des Droits de l'Enfant</i>).	Questionner-expliciter.
Équité-égalité.	Questionner-expliciter.
Autorité-pouvoir.	Questionner-expliciter.
Justice.	Questionner-expliciter.
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».
Légitimité-légalité.	Identifier-exemplifier.

P6

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi. Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Questionner égalité et équité.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus
Processus de décision.	Identifier-exemplifier.
Règles-lois-normes.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Préparer le débat à l'aide de ressources. Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments. Exprimer sa position. Assumer différents rôles. Dégager collectivement les idées essentielles du débat.
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.

P6

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoirs	Attendus
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.
Alternatives-utopies.	Questionner-expliciter.
Autonomie-responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner les forces et les limites de la coopération.
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Confronter différentes possibilités de coopération et d'action.

S1

1^{re} SECONDAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 1^{re} année secondaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«questionner»** et **«explicitier»** viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 1^{re} année secondaire, les élèves **s'initient** à :

- formuler une question qui exprime un doute face à des évidences et des certitudes ; à construire un raisonnement logique et à identifier des erreurs de raisonnement ; à justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Ces éléments conduiront progressivement les élèves à l'élaboration d'une pensée autonome et critique ;
- réfléchir sur les émotions, les besoins et les désirs que suscitent les autres, les médias et les événements pour décider librement ; à exprimer leurs limites et à identifier celles des autres dans les relations affectives et sexuelles ainsi que dans l'usage des réseaux sociaux, en vue de préserver l'intimité et la sécurité de chacun ; interroger la pluralité des valeurs et des règles. Ces éléments conduiront progressivement les élèves à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- questionner ce qui caractérise les démocraties ; identifier et questionner l'usage de l'autorité, le pouvoir, le multipartisme, l'opposition et les contrepouvoirs en démocratie, pour s'initier à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- nourrir le débat dans le cadre établi collectivement. Ils s'informeront pour questionner des sujets d'actualité, imagineront des possibilités d'action et de coopération dans une perspective d'amélioration de la société et, de cette manière, s'inscriront progressivement dans la vie sociale et l'espace démocratique.

S1

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoirs	Attendus
Questionnement philosophique-philosophie.	Questionner-expliciter.
Évidence-doute.	Identifier des objets du doute.

Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Comparer et confronter différentes alternatives.

Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Questionner-expliciter.
Discours sectaire, complotiste, discriminant, manipulateur.	Identifier-exemplifier.
Raisonnement logique-erreurs de raisonnement.	Identifier-exemplifier.
Opinion-argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.
Fait-valeur-norme.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des erreurs de raisonnement (liens de causalité, pensée magique, sophisme...).
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer faits, normes et préférences.

Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.

S1

3. Prendre position de manière argumentée

Savoirs	Attendus
Décentration.	Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Intérêt personnel, particulier, collectif, général.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Justifier sa prise de position par des arguments. Identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier différentes raisons (valeurs, normes, etc.) d'une prise de position ou d'une action. Distinguer intentions-conséquences.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Questionner-expliciter.
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.
Besoin-envie-désir.	Questionner-expliciter.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Questionner-expliciter la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

S1

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.
Différencier besoins et désirs.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects pour décider librement.

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Questionner-expliciter.
Pluralité.	Questionner-expliciter.
Culture(s)/multiculturalité.	Questionner-expliciter.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Identifier-exemplifier.
Sphère privée-sphère publique.	Questionner-expliciter.
Religion.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Interroger la pluralité des valeurs et des règles.

S1

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Questionner-expliciter.
Souveraineté populaire.	Voir attendu de savoir-faire : « Questionner le concept de souveraineté populaire (citoyen auteur et bénéficiaire de la loi) ».
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des droits de l'Enfant</i>).	Questionner-expliciter.
Équité-égalité.	Questionner-expliciter.
Autorité-pouvoir.	Questionner-expliciter.
Séparation des pouvoirs.	Voir attendu de savoir-faire : « Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ».
Justice.	Questionner-expliciter.
Citoyen-citoyenneté.	Questionner-expliciter.
Désobéissance civile.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Questionner le concept de souveraineté populaire (citoyen auteur et bénéficiaire de la loi). Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits. Reconnaître les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Questionner l'égalité devant la loi.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc. Distinguer le légal, le légitime, le juste.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Identifier le rôle de l'information et de la liberté de la presse en démocratie. Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Questionner l'usage de l'autorité. Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir. Questionner la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les démocraties.

S1

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus
Processus de décision.	Questionner-expliciter.
Règles-lois-normes.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Organiser et gérer un débat de manière autonome. Sélectionner des ressources pour nourrir le débat. Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat.
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat. Exprimer sa position en tenant compte de celle des autres. Assumer différents rôles. Dégager les idées essentielles du débat.
Décider collectivement.	Décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	Nourrir le débat dans le cadre collectivement établi.

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoirs	Attendus
Solidarité-mécanismes de solidarité.	Identifier-exemplifier.
Alternatives-utopie.	Questionner-expliciter.
Autonomie-responsabilité.	Questionner-expliciter.
Engagement.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité d'action et de coopération.

S2**2^e SECONDAIRE****Objectifs**

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 2^e et 3^e année secondaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **« conceptualiser »** et **« problématiser »** viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 2^e année secondaire, les élèves :

- formulent une question qui exprime un doute face à des évidences et des certitudes ; construisent un raisonnement logique et identifient des erreurs de raisonnement ; justifient une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Ces éléments les conduiront progressivement à l'élaboration d'une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur les émotions, les besoins et les désirs que suscitent les autres, les médias et les événements pour décider librement ; expriment leurs limites et identifient celles des autres dans les relations affectives et sexuelles ainsi que dans l'usage des réseaux sociaux, en vue de préserver l'intimité et la sécurité de chacun ; interrogent la pluralité des valeurs et des normes. Ces éléments les conduiront progressivement à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- questionnent ce qui caractérise les démocraties ; identifient et questionnent différentes sources de légitimité en démocratie ; questionnent la nécessité du multipartisme, d'une opposition et de contre-pouvoirs, pour penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- nourrissent le débat dans le cadre établi collectivement ; s'informent pour questionner des sujets d'actualité ; confrontent des possibilités d'action et de coopération dans une perspective d'amélioration de la société et, de cette manière, s'inscrivent progressivement dans la vie sociale et l'espace démocratique.

S2

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoirs	Attendus
Questionnement philosophique-philosophie.	Conceptualiser-problématiser.
Évidence-doute.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Comparer et confronter différentes alternatives.

Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Conceptualiser-problématiser.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Conceptualiser-problématiser.
Discours sectaire, complotiste, discriminant, manipulateur.	Identifier-exemplifier.
Raisonnement logique-erreurs de raisonnement.	Identifier-exemplifier.
Opinion-argument.	Conceptualiser-problématiser.
Fait-valeur-norme.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des erreurs de raisonnement et des discours manipulateurs.
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer faits, normes et préférences.

Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.

S2

3. Prendre position de manière argumentée

Savoirs	Attendus
Décentration.	Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Intérêt personnel, particulier, collectif, général.	Identifier-exemplifier.

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Justifier sa prise de position par des arguments. Identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier différentes raisons (valeurs, normes etc.) d'une prise de position ou d'une action. Distinguer intentions-conséquences.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Conceptualiser-problématiser.
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.
Besoin-envie-désir.	Conceptualiser-problématiser.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

S2

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.
Différencier besoins et désirs.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects pour décider librement.

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Conceptualiser-problématiser.
Pluralité.	Questionner-expliciter.
Culture(s)/multiculturalité.	Conceptualiser-problématiser.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Identifier-exemplifier.
Sphère privée-sphère publique.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs.

S2

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Conceptualiser-problématiser.
Souveraineté populaire.	Voir attendu de savoir-faire : «Problématiser le concept de souveraineté populaire (citoyen auteur et bénéficiaire de la loi)».
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des droits de l'Enfant</i>).	Conceptualiser-problématiser.
Équité-égalité.	Conceptualiser-problématiser.
Autorité-pouvoir.	Conceptualiser-problématiser.
Séparation des pouvoirs.	Voir attendu de savoir-faire : «Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire».
Justice.	Conceptualiser-problématiser.
Citoyen-citoyenneté.	Questionner-expliciter.
Légitimité-légalité.	Identifier-exemplifier.
Désobéissance civile.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Problématiser les souverainetés populaire et nationale. Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits. Reconnaître les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Problématiser l'équité et l'impartialité des lois.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc. Distinguer le légal, le légitime, le juste.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie. Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier différentes sources de légitimité. Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir. Questionner la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les démocraties.

S2

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus
Processus de décision.	Questionner-expliciter.
Règles-lois-normes.	Conceptualiser-problématiser.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Organiser et gérer un débat de manière autonome. Sélectionner des ressources pour nourrir le débat. Analyser rétrospectivement le déroulement du débat.
Débattre collectivement	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat. Exprimer sa position en tenant compte de celle des autres. Assumer différents rôles. Dégager les idées essentielles du débat.
Décider collectivement.	Décider ensemble à l'issue d'un débat. Questionner différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	Nourrir le débat dans le cadre collectivement établi.

S2

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoirs	Attendus
Solidarité-mécanismes de solidarité.	Identifier-exemplifier.
Alternatives-utopie.	Conceptualiser-problématiser.
Autonomie-responsabilité.	Questionner-expliciter.
Engagement.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité d'action et de coopération.



S3

3^e SECONDAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 2^e et 3^e année secondaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **« conceptualiser »** et **« problématiser »** viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 3^e année secondaire, les élèves :

- formulent une question qui exprime un doute face à des réalités complexes du monde ; construisent un raisonnement logique et repèrent des pièges du discours ; justifient et nuancent une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté ; réinterrogent leur position initiale. Ces éléments les conduiront progressivement à l'élaboration d'une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur les émotions, les besoins et les désirs que mobilisent ou suscitent les messages politiques, médiatiques... pour décider librement ; expriment leurs limites et identifient celles des autres dans les relations affectives et sexuelles ainsi que dans l'usage des réseaux sociaux, en vue de préserver l'intimité et la sécurité de chacun ; interrogent la pluralité des valeurs et des normes. Ces éléments conduiront progressivement les élèves à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- questionnent ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires ; identifient et questionnent différentes sources de légitimité en démocratie ; justifient la nécessité du multipartisme, d'une opposition et de contre-pouvoirs pour penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- nourrissent le débat dans le cadre établi collectivement ; s'informent pour questionner des sujets d'actualité ; imaginent des possibilités d'action, de coopération. Ils évaluent le réalisme de celles-ci dans une perspective d'amélioration de la société et, de cette manière, s'inscrivent progressivement dans la vie sociale et l'espace démocratique.

S3

1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoirs	Attendus
Questionnement philosophique-philosophie.	Conceptualiser-problématiser.
Évidence-doute.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Face à des réalités complexes du monde, formuler des questions de type philosophique, les décomposer en sous-questions et les relier à d'autres questions.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Comparer et confronter différentes alternatives.

Compétence	Attendu
Élaborer un questionnement philosophique.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus
Stéréotype-préjugé.	Conceptualiser-problématiser.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Conceptualiser-problématiser.
Discours sectaire, complotiste, discriminant, manipulateur.	Questionner-expliciter.
Raisonnement logique-erreurs de raisonnement.	Questionner-expliciter.
Opinion-argument.	Conceptualiser-problématiser.
Fait-valeur-norme.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Utiliser les concepts construits dans de nouveaux contextes.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Repérer les tentatives de manipulation dans un discours politique, médiatique, sectaire, sexiste... (arguments d'autorité, appel à la majorité, à la tradition, aux sentiments...).
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer faits, jugements normatifs et jugements de valeur.

Compétence	Attendu
Assurer la cohérence de sa pensée.	Construire un raisonnement logique et repérer des pièges du discours.

S3

3. Prendre position de manière argumentée

Savoirs	Attendus
Décentration.	Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Intérêt personnel, particulier, collectif, général.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments.
Se positionner par rapport à une prise de position.	Questionner différentes raisons (valeurs, normes, etc.) d'une prise de position ou d'une action. Distinguer intentions-conséquences.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne.

Compétence	Attendu
Prendre position de manière argumentée.	Justifier et nuancer une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté et réinterroger sa position initiale.

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus
Émotions-sentiments.	Conceptualiser-problématiser.
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.
Besoin-envie-désir.	Conceptualiser-problématiser.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

S3

Savoir-faire	Attendus
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Identifier et interroger les émotions que mobilisent ou suscitent des messages politiques, médiatiques... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité en ce compris, son intégrité.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.
Différencier besoins et désirs.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.

Compétence	Attendu
Développer son autonomie affective.	Réfléchir sur les affects pour décider librement.

5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Savoirs	Attendus
Règle-loi-norme.	Conceptualiser-problématiser.
Pluralité.	Conceptualiser-problématiser.
Culture(s)/multiculturalité.	Conceptualiser-problématiser.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Questionner-expliciter.
Sphère privée-sphère publique.	Conceptualiser-problématiser.
Religion.	Conceptualiser-problématiser.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.

Compétence	Attendu
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs.

S3

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus
Démocratie-autoritarisme.	Conceptualiser-problématiser.
Souveraineté populaire.	Voir attendu de savoir-faire : « Expliquer le concept de souveraineté populaire (citoyen auteur et bénéficiaire de la loi) ».
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme-Convention internationale des Droits de l'Enfant</i>).	Conceptualiser-problématiser.
Équité-égalité.	Conceptualiser-problématiser.
Autorité-pouvoir.	Conceptualiser-problématiser.
Séparation des pouvoirs.	Voir attendu de savoir-faire : « Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ».
Justice.	Conceptualiser-problématiser.
Citoyen-citoyenneté.	Conceptualiser-problématiser.
Légitimité-légalité.	Identifier-exemplifier.
Désobéissance civile.	Questionner-expliciter.

Savoir-faire	Attendus
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Expliquer ce qui caractérise souveraineté populaire, souveraineté nationale et supranationale. Questionner l'accès à la citoyenneté et aux droits qui en découlent. Questionner les droits comme condition de sa liberté.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Problématiser le principe de l'égalité devant la loi.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs politique et religieux. Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc. Distinguer le légal, le légitime, le juste.
Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie. Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des conflits entre différentes sources de légitimité. Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir. Justifier la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.

Compétence	Attendu
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires.

S3

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus
Processus de décision.	Conceptualiser-problématiser.
Règles-lois-normes.	Conceptualiser-problématiser.

Savoir-faire	Attendus
Construire le cadre du débat.	Organiser et gérer un débat de manière autonome. Sélectionner des ressources pertinentes. Analyser rétrospectivement le déroulement du débat.
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat. Réajuster sa position. Assumer différents rôles. Dégager les idées essentielles du débat.
Décider collectivement.	Décider ensemble à l'issue d'un débat. Questionner différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

Compétence	Attendu
S'exercer au processus démocratique.	Débattre dans le cadre collectivement établi.

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoirs	Attendus
Solidarité-mécanismes de solidarité.	Questionner-expliciter.
Alternatives-utopie.	Conceptualiser-problématiser.
Autonomie-responsabilité.	Conceptualiser-problématiser.
Engagement.	Conceptualiser-problématiser.

Savoir-faire	Attendus
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société.

Compétence	Attendu
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer des possibilités d'action de coopération et évaluer leur réalisme.

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

Éléments essentiels du curriculum de tronc commun, les domaines transversaux 6, 7 et 8 définissent des apprentissages à développer via les contenus répertoriés dans l'ensemble des référentiels disciplinaires.

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constituent le premier de ces trois domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il passe également par le développement d'aptitudes telles que l'habileté à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc à la gestion de groupes.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à l'aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités.

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et poser des choix » et réciproquement.

Les six visées transversales qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaître et s'ouvrir aux autres

Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif.

Une multitude de savoir-faire de l'EPC participent à la connaissance de soi et à l'ouverture aux autres. Par la pratique de la démarche philosophique, l'EPC amène l'élève à questionner, s'informer, se positionner pour se situer librement et agir de manière autonome, au sein d'un cadre démocratique.

Apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre requiert que les élèves développent les opérations mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et en particulier à maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture de questionnement. Elle engage l'élève à identifier-exemplifier/questionner-expliciter/conceptualiser-problématiser. Questionner le sens de ce que l'on fait, élargir le champ des possibles, distinguer ce que je sais de ce que je crois savoir, sont autant de savoir-faire utiles dans cette perspective. Elle engage l'élève à utiliser des stratégies de recherche qui concourront à développer, tout au long de son parcours, son désir d'apprendre à apprendre, à cheminer dans la pensée.



Développer une pensée critique et complexe

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

Cette visée transversale s'inscrit pleinement dans la première visée générale de l'EPC : «Construire une pensée autonome et critique». Celle-ci permet aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement doit les conduire à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées.

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture de recherche où la confrontation d'idées joue un rôle central. Elle engage l'élève à utiliser des stratégies de recherche qui concourront à développer, tout au long de son parcours, sa créativité, son désir d'entreprendre et d'agir.

Plus spécifiquement :

- Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.
- Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).
- Décider collectivement.

Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture d'ouverture à la pluralité des cultures et des convictions. Elle engage l'élève à élargir sa perspective pour découvrir le monde extérieur. Plus spécifiquement :

- Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.
- Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.
- Comprendre l'importance du droit à l'information en démocratie.

La contribution de l'EPC s'incarne également lorsque l'élève, à partir de sujets de société, questionne des mécanismes de coopération ou lorsqu'il s'informe en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique. Ces démarches constituent des opportunités de découverte d'activités professionnelles.

Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

L'EPC contribue pleinement à cette visée notamment lorsque l'élève questionne les différentes raisons d'une prise de décision ou lorsqu'il justifie une prise de décision, en intégrant des arguments et des contre-arguments. La décentration, la prise en compte de ses valeurs, des intérêts personnels et collectifs constituent autant de jalons pour élaborer des projets.

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

Dans une perspective de décroisement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc commun, et également parce que certains contenus d'apprentissage peuvent concourir à asseoir les visées d'autres domaines ou d'autres disciplines, cette section identifie concrètement quels savoirs, savoir-faire et compétences sont susceptibles de croisements avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines. Il s'agit d'exemples non exhaustifs, identifiés en tant que croisements possibles, particulièrement féconds.

Le repérage des possibilités de croisements entre les différents référentiels répond à plusieurs finalités. D'abord, l'association de deux ou de plusieurs contenus rend parfois leur acquisition plus aisée et plus efficace parce qu'ils se développent en relation étroite ou parce qu'ils permettent une reprise, une répétition et une remobilisation concourant à leur consolidation. Il arrive également qu'un contenu trouve l'un de ses prérequis au sein d'un référentiel apparenté. Des contenus peuvent par ailleurs offrir des occasions de mise en pratique ou d'application d'un contenu issu d'un autre référentiel, ce qui favorise leur approfondissement mutuel. Des contenus combinés peuvent aussi apporter un surcroît de compréhension, en croisant les regards issus de plusieurs disciplines sur un même objet. Enfin, un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages.

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁷. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

Bien sûr, le type et l'ampleur des croisements gagneront à être diversifiés et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, au début du curriculum en particulier, des croisements simples impliquant deux disciplines peuvent déjà se montrer très utiles, tandis que la démarche consistant à entrelacer divers regards disciplinaires à propos d'un même thème ne se construira que très progressivement tout au long du tronc commun.

Le champ des possibles est donc très vaste. Certains contenus s'articulent deux à deux et peuvent se construire en interaction. Par exemple, en P2, l'attendu de Sciences « Décrire différentes situations météorologiques » se décline utilement avec l'approche des saisons dans la Formation historique et géographique (découpage de l'année en saisons et variations de températures et de précipitations selon les saisons), sans présupposer une quelconque antériorité de l'un sur l'autre. De même en P5, la mesure d'une grandeur en Mathématiques s'articule profitablement avec la mesure de masses en Sciences.

¹⁷ Que les savoirs, savoir-faire ou compétences soient identifiés dans les tableaux de croisements à partir des contenus ou des attendus, on rappellera toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

En se croisant, d'autres contenus issus de différentes disciplines permettent un apprentissage plus dense et plus riche. En P3, « Estimer et comparer la consommation d'eau... » en Sciences sera rendu plus intelligible grâce à certaines compétences mathématiques liées à la mesure de grandeurs. De plus, ces apprentissages gagneront à être liés au savoir-faire d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté « S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens », pour leur offrir un éclairage supplémentaire et ainsi accroître leur sens.

Des contenus de disciplines différentes contribuent également à éclairer un concept ou un thème grâce aux outils de pensée propres à chaque discipline. Ainsi peut-il en aller du concept de travail en S2, qui peut être abordé à travers la Formation historique (« Exemplifier une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation ») et les Sciences (« Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète »), mais aussi en liant ces approches à l'Éducation culturelle et artistique (« Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire ») et à la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Concevoir un objet technologique intégrant une ou plusieurs machines simples et un circuit électrique simple »). Avec des élèves plus jeunes déjà, ces liens enrichissants peuvent être mobilisés pour aborder un concept. Par exemple, en P6, l'utilisation responsable d'énergie peut être envisagée à travers les prismes de la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Utiliser rationnellement les consommables et les énergies »), des Sciences (« Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie ») et de la Formation économique et sociale (« Identifier des acteurs de la production et de la consommation responsable et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables »).

Pour tous les exemples évoqués plus haut, on imagine aisément que les quatre visées du cours de Français (« lire, écouter, parler et écrire ») peuvent être mobilisées, ce qui renforce l'enseignement transversal de la langue française. Outre qu'elle offre de nouvelles occasions de pratiquer la langue, cette intrication continue avec le français attire l'attention sur le versant linguistique et langagier des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sur les façons de lire, d'écouter, de parler et d'écrire qui sont spécifiques aux disciplines.

Toutes les disciplines permettent donc de travailler la maîtrise du français et cette maîtrise bénéficie à toutes les disciplines. Que ce soit en renforçant, au sein de chacune des disciplines, le développement des capacités d'expression et de compréhension (par exemple, par la maîtrise d'un lexique et de techniques d'argumentation spécifiques). Ou en offrant au cours de français des supports particulièrement significatifs pour le travail des savoirs, savoir-faire et compétences qui y sont visés.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste) à propos de situations, de problèmes... (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer son ressenti. (S)	ECA ¹⁸
	Identifier-exemplifier (le vrai, le beau, le juste, le bien le bon). (SF)		
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir. (SF)	
	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Suite aux visites et observations in situ, nommer des objets de diverses cultures liés à la vie quotidienne. (S)	
	Identifier-exemplifier la notion de besoin, d'envie. (S)	Nommer des besoins quotidiens au sein d'une famille. (S)	FHGES ¹⁹
	Identifier des usages et des règles de vie. (SF)	Identifier une règle de conduite présente au sein d'une famille. (S)	
	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Citer trois compositions de familles différentes. (S)	
		Formuler oralement des questions relatives aux besoins et aux biens d'une famille, à des activités vécues en famille, à la composition familiale, susceptibles d'être posées à une personne d'une autre génération et/ou d'une autre culture. (C)	EP&S ²⁰
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité. (C)	
	Identifier-exemplifier la notion de règle. (S)	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun, en fonction du but à atteindre. (C)	

18 ECA : Éducation culturelle et artistique.

19 FHGES : Formation historique, géographique, économique et sociale.

20 EP&S : Éducation physique et à la santé.

P2

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Suite aux visites et observations in situ, identifier : - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...) ; - des éléments du patrimoine local ; - des objets de diverses cultures. (S)	ECA
	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences. (S)	
	Exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	Exemplifier des stéréotypes sur les filles et les garçons et proposer des contrexemples. (S)	FHGES
	Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes. (S) Identifier la pluralité des règles de vie. (C)	Formuler une question relative aux différences de règles de conduite entre la famille et l'école. (C)	
	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie. (S)	Comparer différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre scolaire. (S)	
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi. (S)	EP&S
	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres. (SF)	Adopter un comportement fairplay : bienveillance, tolérance, respect... (C)	



P3

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles pour prendre la mesure de la diversité. (C)	ECA
	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société. (SF)	Appréhender in situ des lieux, œuvres et objets de diverses cultures, en les comparant. (C)	
	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens. (SF)	Mettre en évidence des impacts de notre mode de vie sur la gestion de l'eau et énoncer des gestes et des actions permettant de préserver les ressources en eau. (C)	SCIENCES
		Repérer des situations de bruits trop intenses dans le vécu d'école et énumérer un ensemble de précautions à prendre, pour éviter des sons trop intenses. (SF)	
		Repérer des situations où la lumière est trop intense et énumérer un ensemble de précautions à prendre, pour s'en protéger (SF).	
		Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/ la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)	
	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)	Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (S)	FHGES
		Sur la base du récit d'une journée, distinguer les besoins des envies. (C)	
	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations de problèmes... et en dégager une question. (SF)	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	EP&S
	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	Adopter un comportement fairplay : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	



P4

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres. (SF)	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; - nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; - sommeil. (S)	SCIENCES
	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)		
	Identifier des stéréotypes, des préjugés. (SF) Identifier et exemplifier des stéréotypes de genre. (SF)	Exemplifier deux stéréotypes véhiculés par la publicité commerciale. (SF)	FHGES
	Identifier-exemplifier-distinguer et confronter ses besoins et ses désirs. (S)	Expliquer le fait que la publicité commerciale suscite de nouvelles envies susceptibles d'avoir des impacts économiques et sociaux. (C).	
	Questionner les effets des médias (information, manipulation) sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres. (SF)	Exemplifier les fonctions assignées aux médias : informer, donner du plaisir/susciter des émotions, persuader. (S)	
	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. (SF)	Assumer des rôles différents (défenseur, attaquant, voltigeur, garant, relayeur...). (SF)	EP&S
	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question. (SF)	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	
	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	Adopter un comportement fairplay : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	



P5

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner. (SF)	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)	SCIENCES
	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. (SF)	Énoncer trois conditions explicites d'accès ou de non-accès à un travail rémunéré (dont celle liée au genre). (S)	FHGES
	Identifier-exemplifier : liberté-égalité des droits (DUDH-CIDE). (S)	Formuler un avis argumenté sur l'application en Belgique de l'article 23, paragraphes 1 et 2 de la <i>Déclaration universelle des Droits de l'Homme</i> et de l'article 23, 1 ^{er} de la <i>Constitution belge</i> . (C)	
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (C)	
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF)	EP&S

P6

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple. (SF)	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	SCIENCES
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet. (SF)	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données. (C)	FHGES
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (C)	EP&S

S1

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Questionner-expliciter (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Interroger l'existence de critères d'esthétique. (SF)	ECA
		Distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique. (C)	
	S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions. (C)	Appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et d'origines. (C)	SCIENCES
	Justifier sa prise de position par des arguments. Identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	Utiliser des connaissances scientifiques pour justifier des choix en matière de contraception et/ou de protection contre les IST. (C)	
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Décrire et expliquer les transformations d'énergie liées aux centrales/dispositifs d'approvisionnement en électricité, dans le but de comparer des avantages et des inconvénients de plusieurs types de production d'électricité. (C)	FMTTN ²¹
	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	Proposer et mettre en place des actions pertinentes pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement et de cybermanipulation. (C)	
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	Préserver la confidentialité ou l'anonymat lors de partages de contenus. (SF)	FHGES
	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	Réagir de manière responsable face aux risques de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cyberdépendance. (C)	
	Questionner-expliciter sphère privée-sphère publique. (S)	Identifier des façons dont un individu peut modifier ou renforcer son identité dans l'espace numérique. (C)	EP&S
	Questionner-expliciter autorité-pouvoir. (S) Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser. (S)	Exemplifier en quoi la possession, l'utilisation et la diffusion de données rendues possibles dans l'espace numérique constituent une forme de pouvoir. (S)	
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité. (SF)	

21 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

S2

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Conceptualiser-problématiser (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Exprimer une appréciation esthétique et technique. (SF)	ECA
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Décrire et modéliser les constituants de l'air au niveau moléculaire (présentant la composition atomique des molécules), dans le cadre d'une problématique liée à l'environnement ou à la santé. (C)	SCIENCES
		Analyser une problématique en lien avec la biodiversité et envisager un plan d'action. (C)	
	Identifier des erreurs de raisonnement et des discours manipulateurs. (SF) Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation. (SF) Repérer des producteurs et diffuseurs d'information, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	Expliquer ce que sont les «Fake News», leurs enjeux et énoncer des moyens permettant de les repérer. (S)	FMTTN
	Stereotype-préjugé : conceptualiser-problématiser. (S)	Stereotypes : citer et exemplifier les principales causes de la migration. (S)	FHGES
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Formuler un avis argumenté sur l'accueil des migrants par une société. (C)	
	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement. (SF)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S



S3

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Conceptualiser-problématiser (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Interroger l'esthétique d'une œuvre. (SF)	ECA
	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments. (SF)	Proposer au moins un moyen pour diminuer la quantité d'énergie électrique utilisée, dans une perspective de consommation responsable et justifier son choix sur la base de connaissances scientifiques. (C)	SCIENCES
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	Respecter les droits à l'image et à la voix dans des situations de communication et de collaboration. (SF) Respecter les droits de propriété dans des situations de communication et de collaboration. (SF)	FMTTN
	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. (S)	Expliquer en quoi la <i>Constitution belge</i> est une avancée dans le processus de démocratisation. (S)	FHGES
	Expliciter ce qui caractérise la souveraineté populaire. (S)		
	Problématiser le principe de l'égalité devant la loi. (SF)		
	Questionner ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires. (C)	Donner des exemples qui montrent comment le régime nazi a fait basculer la démocratie vers le totalitarisme. (S)	
	Questionner-expliciter solidarité-mécanismes de solidarité. (S)	Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (pérennité, en phase avec la société actuelle, égalité versus équité...). (C)	
	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société. (SF)		
	Solidarité-mécanisme de solidarité : conceptualiser-problématiser. (S)	Expliquer le rôle et le mécanisme de la sécurité sociale en Belgique. (S)	
	Engagement : conceptualiser-problématiser. (S)	Identifier différentes formes d'engagement. (S)	
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'actions. (SF)	Identifier un changement social lié aux problématiques environnementales et proposer des formes d'engagement pour y contribuer. (C)	
	Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement. (SF)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Les tableaux synoptiques, présentant une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du tronc commun (de P1 à S3), sont consultables [ici](#).





Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

xxx 2021

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

**Vu pour être annexé à l'arrêté
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CD', with a small 's' above the 'D'.

Caroline DÉSIR

**Annexe n°IX au projet de Décret
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**



RÉFÉRENTIEL

DE FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE



SOMMAIRE

Avant-propos	
Présentation générale des référentiels du tronc commun	
Enjeux et objectifs généraux	
1. Visées des sciences humaines au sein du tronc commun	
2. Visées des différentes disciplines des sciences humaines	
3. Enjeux actuels de notre société	
4. Objets communs à la formation historique, géographique, économique et sociale	
5. Démarches d'investigation en sciences humaines	
6. Possibilités d'articulations au sein de la formation historique, géographique, économique et sociale	
Guide de lecture	
1. FORMATION HISTORIQUE	
1.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences historiques	
1.2. Spécificités de la formation historique au sein du tronc commun	
1.3. Frises chronologiques des savoirs historiques	
1.4. Contenus d'apprentissage et attendus	
1 ^{re} PRIMAIRE	
2 ^e PRIMAIRE	
3 ^e PRIMAIRE	
4 ^e PRIMAIRE	
5 ^e PRIMAIRE	
6 ^e PRIMAIRE	
1 ^{re} SECONDAIRE	
2 ^e SECONDAIRE	
3 ^e SECONDAIRE	
1.5. Tableaux synoptiques de progression des attendus de savoir-faire et de compétences	
2. FORMATION GÉOGRAPHIQUE	
2.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences géographiques	
2.2. Spécificités de la formation géographique au sein du tronc commun	
2.3. Contenus d'apprentissage et attendus	
1 ^{re} PRIMAIRE	
2 ^e PRIMAIRE	
3 ^e PRIMAIRE	
4 ^e PRIMAIRE	

5 ^e PRIMAIRE.....	
6 ^e PRIMAIRE.....	
1 ^{re} SECONDAIRE.....	
2 ^e SECONDAIRE.....	
3 ^e SECONDAIRE.....	

2.4. Glossaire de la formation géographique

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

3.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences en formation économique et sociale

3.2. Spécificités de la formation économique et sociale au sein du tronc commun

3.3. Cheminement de la formation économique

3.4. Cheminement de la formation sociale

3.5. Contenus d'apprentissage et attendus

1 ^{re} PRIMAIRE	
2 ^e PRIMAIRE	
3 ^e PRIMAIRE	
4 ^e PRIMAIRE	
5 ^e PRIMAIRE	
6 ^e PRIMAIRE	
1 ^{re} SECONDAIRE	
2 ^e SECONDAIRE	
3 ^e SECONDAIRE	

3.6. Glossaire de la formation économique et sociale.....

Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8.....

Croisements entre disciplines

Insérer :

Avant-Propos signé par la Ministre (2 pages)

Présentation générale des référentiels du tronc commun (13 pages)

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 durable¹ 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 négociation² ;
- être sensibilisé aux différents rapports de domination, et de conflit entre les groupes sociaux sur base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap... ;
- appréhender l'éducation aux médias 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 historique, 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.

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 ;

¹ Ce terme est défini dans le glossaire des parties « formation géographique » et « formation économique et sociale ».

² Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

- 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 socio-économiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

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	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale	X	X	X	X	X	X	X	X	X
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			X		X			X	
Formation géographique						X	X	X	X
Formation économique et sociale						X	X		
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		X	X	X	X	X	X	X	X
Formation géographique							X		X
Formation économique et sociale	X	X	X	X	X	X	X		X
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					X		X	X	X
Formation géographique						X	X	X	X
Formation économique et sociale	X	X			X				X
LES RAPPORTS ENTRE IDENTITÉS ET CULTURES									
Convictions différentes, identité, diversité, communautés et société, cohésion sociale									
Formation historique			X	X		X	X	X	X
Formation géographique			X	X	X		X	X	
Formation économique et sociale			X				X	X	

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	X	X	X		X	X		X	
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HABITAT									
Formation historique	X	X			X				
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale									
MOBILITÉ DES PERSONNES ET DES BIENS									
Formation historique	X	X				X		X	
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale								X	
AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE									
Formation historique					X				
Formation géographique		X	X	X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale									
EMPLOI ET TRAVAIL									
Formation historique				X	X	X		X	
Formation géographique		X	X					X	
Formation économique et sociale		X			X				X
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION									
Formation historique			X	X				X	
Formation géographique								X	
Formation économique et sociale			X				X		
MOUVEMENTS SOCIAUX									
Formation historique				X	X	X	X	X	X
Formation géographique							X	X	X
Formation économique et sociale							X		X
MONDIALISATION									
Formation historique						X		X	
Formation géographique						X	X	X	
Formation économique et sociale			X					X	
RISQUES ET SÉCURITÉ									
Formation historique								X	X
Formation géographique									X
Formation économique et sociale									X

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.

	FORMATION HISTORIQUE	FORMATION GÉOGRAPHIQUE	FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
OBSERVER  SE QUESTIONNER	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnaire, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies, des ruptures ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnaire émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnaire, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnaire émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnaire, 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 questionnaire émerge.
	QUAND ? OÙ ? QUI ? QUOI ? POURQUOI ? COMMENT ?		
RECHERCHER	Identifier des évolutions de structures et de dynamiques d'une société, identifier des acteurs et facteurs de changement pour éclairer la problématique.	Identifier des composantes de l'espace qui peuvent être mises en lien avec des répartitions/dynamiques spatiales observées.	Identifier des éléments économiques, sociaux et environnementaux qui apportent un éclairage sur des activités et des pratiques économiques et sociales.
	Récolter des données via la pratique de terrain (l'observation, l'entretien, le questionnaire...), via l'analyse documentaire, via des données validées auparavant. Analyser et interpréter des données collectées (observations, informations, témoignages...), poser un regard critique sur les données récoltées.		
STRUCTURER VALIDER COMMUNIQUER	Structurer des informations en mobilisant des outils des disciplines de manière à favoriser la compréhension (tableau 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 ³ . Faire part des résultats, des connaissances acquises et de la démarche mise en œuvre, en utilisant la production la plus adéquate (texte, dessin, maquette, photos, représentation cartographique, panneau, diaporama, portfolio...).		

Ces démarches permettent aux élèves de développer des attitudes de décentration, de doute, de recherche et de remise en question de leurs représentations. Elles les font entrer progressivement dans la culture scientifique.

³ 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

Insérer le tableau en annexe [Enjeux et objectifs généraux – point 6 Possibilités d'articulations]

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 évaluable 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 documents⁴



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 passé⁵ et des travaux postérieurs⁶
- 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 1^{re} primaire en continuité avec la 3^e maternelle, dans la structuration du temps vécu.

À partir de la 3^e primaire, ils se situent dans une culture historique commune au travers de moments clés et de savoirs culturels.

⁴ Le terme « documents » est utilisé au sens large : il rassemble les traces du passé et les travaux postérieurs.

⁵ Trace du passé : tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature.

⁶ 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 connaît donc :

- des repères temporels (événements, 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 maîtrise 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 ⁷.

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 3^e primaire, pour la construction de repères permettant de se situer et situer des réalités dans des temps historiques de durées de plus en plus longues.

La formation historique contribue ainsi au développement d'une conscience du temps qui permet d'inscrire le monde d'aujourd'hui dans une perspective temporelle et de l'appréhender comme la résultante d'orientations volontaires ou involontaires portées par les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Cette formation historique devrait être à même de sensibiliser les jeunes aux défis auxquels les femmes et les hommes du passé ont été confrontés, au rôle d'acteur social qu'eux-mêmes pourront jouer à des degrés divers et de développer ainsi leur conscience historique.

L'approche du monde d'aujourd'hui est également planifiée en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant. Dans les premières années du tronc commun, cette approche s'appuie sur des réalités concrètes de la vie de l'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 4^e primaire. Ce cheminement permet de construire des repères et des périodisations qui, selon une approche spiralaire, sont mobilisés, approfondis et enrichis au fur et à mesure des années. La logique diachronique, fil rouge de la formation historique, contribue nécessairement à une compréhension chronologique des thèmes et phénomènes étudiés.

⁷ 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 procéderait par progrès successifs et cumulatifs.

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

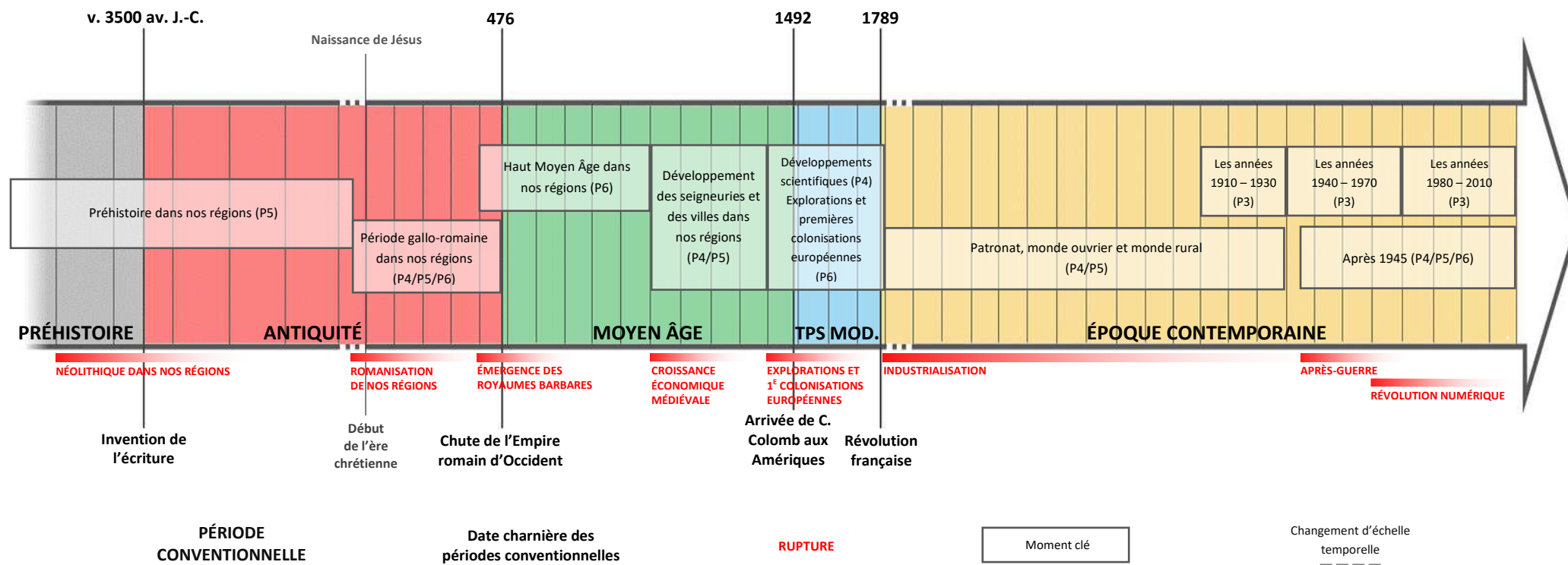
Les frises chronologiques des pages suivantes présentent la planification des savoirs de la formation historique au sein du tronc commun, la première pour l'enseignement primaire, la seconde pour les trois premières années de l'enseignement secondaire.

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 événements (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 événement, 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, événements, 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



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, Elisabeth, Léopold III, un(e) acteur/une actrice individuel ou collectif 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 ou collectif 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 ou collectif du développement industriel au XIXe siècle, un(e) acteur/actrice individuel ou collectif du mouvement ouvrier, 1er mai, un(e) acteur/actrice individuel ou collectif des mouvements écologistes

P6

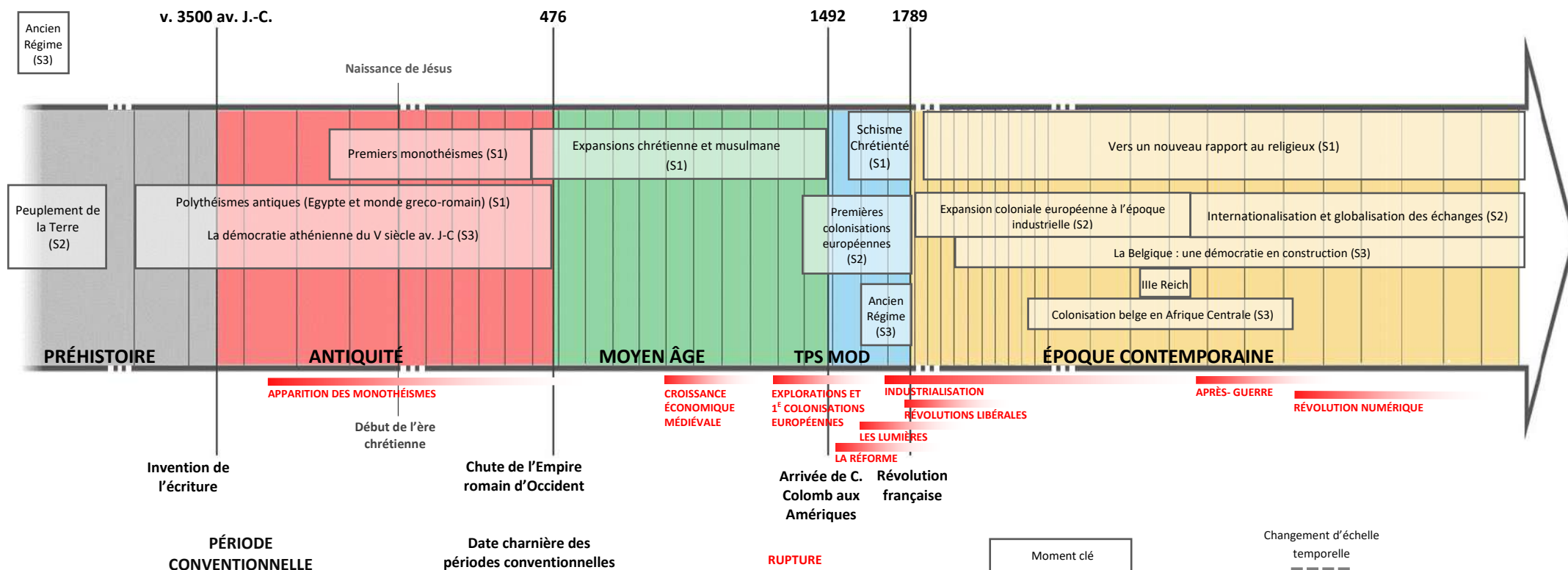
Faits marquants

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 ou collectif de l'immigration en Belgique

Frise chronologique des savoirs historiques (repères temporels et savoirs culturels) – S1 à S3



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 I^{er}, 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 I^{er}, un(e) acteur/actrice de la lutte contre les discriminations

1.4. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION HISTORIQUE

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs

L'élève poursuit la structuration du temps vécu initiée dans l'enseignement maternel. Il inscrit ses activités quotidiennes dans le cycle des jours, des mois, des saisons. Il prend conscience de l'irréversibilité du temps et de l'évolution au travers de grandes étapes de la vie. Il observe et/ou 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 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...

Enjeu : en apprenant à structurer progressivement sa perception du temps, des durées et de leurs découpages à travers les activités quotidiennes, l'élève développe ses **représentations** du temps.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner la **mobilité des personnes**, la **consommation** et l'**habitat** en fonction du temps vécu à l'école et en dehors par l'élève.

Démarche disciplinaire : au départ de l'**observation** d'objets anciens et/ou du **questionnement** de ses proches, l'élève **identifie** progressivement 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
REPÈRES TEMPORELS	
Des durées et leurs découpages : <ul style="list-style-type: none"> - le jour et son découpage en journée/nuit. - la journée et son découpage en matin(ée), temps de midi, après-midi, soir(ée). - la semaine et son découpage en jours. - la semaine et son découpage en jours de travail/école et jours du weekend. - l'année et son découpage en saisons. 	<p>Nommer les durées et leurs découpages figurés sur une représentation du temps.</p> <p>Énoncer le nom d'un jour de la semaine, d'une saison en établissant une relation de succession (avant/après).</p> <p>Identifier le début ou la fin d'une durée, d'un cycle et de chacun de ses découpages internes.</p> <p>Décrire des durées et leurs découpages en s'appuyant, selon les cas, sur la longueur du jour, l'observation de la nature et du climat à l'échelle locale (environnement immédiat des élèves), l'activité exercée par l'enfant et/ou ses proches.</p>
Les étapes de la vie : <ul style="list-style-type: none"> - l'enfance. - l'âge adulte. - la vieillesse. 	<p>Nommer les étapes de la vie.</p> <p>Se situer et situer ses proches par rapport aux étapes de la vie.</p>
Les générations : <ul style="list-style-type: none"> - les enfants. - les parents. - les grands-parents. 	<p>Se situer et situer ses proches parmi les générations.</p>

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS	
Vocabulaire lié à la chronologie : - hier, aujourd'hui, demain. - avant, maintenant, après, en même temps que. Vocabulaire lié à l'ancienneté : - il y a longtemps. - jeune/vieux. - nouveau/ancien. Des unités de temps liées à la durée : - jour, mois, année. - âge. Des unités de fréquence du temps : - 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.

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser un(e) : - journalier. - semainier. - calendrier mensuel. - représentation linéaire du temps : la frise chronologique du mois. - représentation circulaire du temps : la roue du temps du mois.	Montrer l'orientation temporelle de la représentation du temps. Repérer sur une représentation du temps un repère temporel. Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi.
Observer le fonctionnement d'un(e) : - minuteur (timer). - sablier. - horloge.	Reconnaitre parmi des objets du cadre de vie de l'élève des outils de mesure du temps. Comparer la durée de deux activités en utilisant les termes « plus longue que »/« plus courte que ».
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.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Observer une trace du passé dans son environnement proche.	Reconnaitre un objet ou une image comme étant une trace d'une activité vécue dans le passé par soi. Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer. 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.

Compétences	Attendus
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 d'une semaine, graduée en jours, à l'aide d'images d'activités vécues par l'enfant et la lire oralement afin de mettre en évidence leur chronologie ou leur ancienneté.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Sélectionner, parmi quatre propositions, une trace du passé en lien avec une activité du quotidien ou un évènement de la vie de l'enfant.
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.

2^e PRIMAIRE

Objectifs

L'élève aborde avec plus de profondeur les savoirs et démarches d'organisation du temps initiés en 1^{re} 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
REPÈRES TEMPORELS	
Des durées et leurs découpages : <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<p>Nommer les durées et leurs découpages.</p> <p>Énoncer dans l'ordre chronologique les jours de la semaine, les mois, les saisons.</p> <p>Identifier le début ou la fin d'une durée, d'un cycle et de chacun de ses découpages internes.</p> <p>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.</p>
Les étapes de la vie : <ul style="list-style-type: none"> - l'enfance. - l'adolescence. - l'âge adulte. - la vieillesse. 	<p>Associer des activités spécifiques ou des traits physiques de personnes aux étapes de la vie.</p> <p>Se situer et situer ses proches par rapport aux étapes de la vie.</p> <p>Énoncer les étapes de la vie dans l'ordre chronologique.</p>
Les générations : <ul style="list-style-type: none"> - les enfants. - les parents. - les grands-parents. 	<p>Énoncer les générations dans l'ordre chronologique</p> <p>Se situer et situer ses proches parmi les générations.</p>

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS	
<p>Vocabulaire lié à la chronologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - hier, aujourd'hui, demain. - avant-hier, après-demain. - la veille, le lendemain. - avant, maintenant, après. - pendant, en même temps que. - plus tôt, plus tard. <p>Vocabulaire lié à l'ancienneté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il y a longtemps. - jeune/vieux. - nouveau/ancien. <p>Des unités de temps liées à la durée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - heure, jour, mois, année. - âge. <p>Des unités de fréquence du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parfois, souvent, jamais, toujours. - tous les.../toutes les... 	<p>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.</p>

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
<p>Utiliser un(e).</p> <ul style="list-style-type: none"> - grille-horaire. - calendrier. - représentation linéaire du temps : la frise chronologique de l'année. - représentation circulaire du temps : la roue du temps de l'année. 	<p>Montrer l'orientation temporelle de la représentation du temps.</p> <p>Repérer sur une représentation du temps un repère temporel.</p> <p>Compléter une représentation du temps avec un repère temporel.</p> <p>Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi et/ou par ses proches.</p> <p>Lire une représentation du temps pour identifier une durée, une ancienneté, une chronologie ou une fréquence.</p> <p>Lire une représentation du temps pour repérer une activité de la classe vécue ou à vivre.</p>
<p>Utiliser un(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - minuteur (timer). - sablier. - montre analogique et montre digitale. - horloge. 	<p>Reconnaitre parmi des objets du cadre de vie de l'élève des outils de mesure du temps.</p> <p>Comparer la durée de deux activités en utilisant les termes « plus longue que »/« plus courte que ».</p>
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.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Observer une trace du passé dans son environnement proche.	<p>Sélectionner un objet de son environnement comme étant une trace du passé d'une activité du quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.</p> <p>Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.</p> <p>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.</p>

Compétences	Attendus
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.
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 événement de la vie de l'enfant ou d'un proche.
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.

3^e PRIMAIRE

Objectifs

En 1^{re} et 2^e primaire, l'élève a appris des repères temporels (du jour jusqu'à l'année) pour inscrire son vécu quotidien dans le temps. Il a découvert des outils de mesure et de représentation du temps. Il maîtrise un premier vocabulaire temporel. Il a appris à identifier des fréquences et des durées et à ordonner dans le temps des faits et des activités qui le concernent, lui ou ses proches. En comparant l'une ou l'autre de ses activités avec celles d'un enfant dans le passé, il a développé une première conscience de la profondeur du temps et de l'évolution.

En 3^e primaire, 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 (modes de déplacement, moyens d'information et de communication) avec ceux des trois générations précédentes**. Il prend ainsi conscience que l'histoire est faite de continuités et de changements, que les habitudes de vie actuelles sont, selon les cas, plus ou moins récentes ou plutôt anciennes. La découverte de cette évolution depuis une centaine d'années permet de questionner ses principaux impacts sur les habitudes de vie actuelles : diversité de la mobilité (y compris douce), accès instantané à l'information et à la communication, diversité des loisirs, des voyages, impacts environnementaux importants (infrastructures routières, embouteillages, consommation d'énergie, pollution...).

Cette première approche du temps historique est aussi l'occasion d'amener l'élève à découvrir différentes voies pour prendre connaissance du passé récent et certaines de leurs limites : les souvenirs des générations précédentes qui font part de leur vécu (témoignages oraux), des objets anciens qui ont traversé le temps, des photos ou films anciens (traces du passé). On fera découvrir ces différentes « sources » et on initiera l'élève à une première exigence de leur datation.

Par ailleurs, l'élève associera pour la première fois dans sa formation historique des savoirs culturels issus du patrimoine local aux Première et Deuxième Guerres Mondiales, et des faits marquants à des moments clés.

Enjeux : en élargissant la périodisation du temps sur une centaine d'années à l'échelle de quatre générations, l'élève poursuit le développement de sa **représentation** du temps. Les générations familiales fournissent un cadre temporel concret pour situer dans le temps la généralisation de quelques objets et habitudes de vie de l'enfant. La découverte de cette évolution permet de faire émerger des questionnements à propos des **identités** et des **cultures** (habitudes de vie différentes selon les époques et les personnes), de l'évolution des **rapports sociaux** (égalité/inégalité d'accès) et des **impacts environnementaux**.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner les **technologies de l'information et de la communication**, la **mobilité des personnes et des biens**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui et des générations précédentes, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau des moyens de communication et d'information ainsi qu'au niveau des modes de déplacement. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** des éléments relatifs aux contextes historiques qui permettent de situer ces changements et continuités dans le temps et à les **communiquer**.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Des durées : <ul style="list-style-type: none"> - des siècles : les XX^e et XXI^e siècles. - des décennies. 	<p>Se situer au XXI^e siècle.</p> <p>Associer des membres d'une famille donnée au XX^e et/ou au XXI^e siècle.</p> <p>Associer une décennie à des années.</p>
Les générations : <ul style="list-style-type: none"> - les enfants. - les parents. - les grands-parents. - les arrière-grands-parents. 	<p>Se situer et situer ses proches parmi les générations.</p>
Réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Diversité de la mobilité (y compris douce). - Accès instantané à l'information et à la communication. - Diversité des loisirs, des voyages. - Impacts sur l'environnement : infrastructures routières, embouteillages, consommation d'énergie, pollution... 	
Des moments clés : <div style="background-color: #008000; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 1 Des années 1910 aux années 1930 </div> <p>Écouter la radio et aller au cinéma sont des habitudes de vie plus courantes.</p> <div style="background-color: #FFA500; color: black; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 2 Des années 1940 aux années 1970 </div> <ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer en voiture est une habitude de vie plus courante. - Utiliser le téléphone et regarder la télévision sont des habitudes de vie plus courantes. <div style="background-color: #ADD8E6; color: black; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 3 Des années 1980 aux années 2010 </div> <ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer en avion est une habitude de vie plus courante. - Utiliser le téléphone mobile, les outils liés aux satellites de télécommunication (GPS), l'ordinateur et l'Internet sont des habitudes de vie plus courantes. 	<p>Expliquer un changement dans les habitudes de vie durant les années 1910-1930, les années 1940-1970, les années 1980-2010.</p> <p>Énoncer des innovations technologiques qui ont changé les habitudes de vie durant les années 1910-1930, les années 1940-1970, les années 1980-2010.</p>
Des faits marquants : <p>1914-1918 : Première Guerre mondiale. 1940-1945 : Deuxième Guerre mondiale en Belgique. 1969 : premiers pas sur la Lune. Années 90 : essor de l'Internet</p>	<p>Associer un fait marquant à un moment clé.</p> <p>Dater les deux guerres mondiales en Belgique.</p>

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS	
Vocabulaire lié à la chronologie : - du temps de..., à l'époque de... Des unités de temps liées à la durée : - décennie, siècle.	Utiliser le vocabulaire et les notions pour décrire la dimension temporelle (chronologie, durée) de faits vécus par soi ou par des personnes proches. Différencier la durée d'une décennie et d'un siècle.
VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE DE L'HISTORIEN	
Trace du passé.	Caractériser la notion de trace du passé.
SAVOIRS CULTURELS	
- Patrimoine lié aux Guerres mondiales : exemples issus du patrimoine local (ex. : monuments aux morts de la localité, journaux intimes ...) - Commémoration du 11 novembre - Albert I ^{er} - Élisabeth - Léopold III - Un acteur/une actrice, individuel ou collectif, de lutte pour la liberté (par ex : Gabrielle Petit, Marguerite Bervoets, Fernand Demany, le Soldat inconnu...)	Lier des savoirs culturels à un moment clé. Lier le 11 novembre à l'Armistice de la Première Guerre mondiale et à la commémoration de la fin des deux guerres mondiales. Associer les noms des rois et reines belges à l'époque des deux guerres mondiales.

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation linéaire du temps : la frise chronologique des XX ^e et XXI ^e siècles.	Montrer l'orientation temporelle de la frise chronologique. Montrer sur une frise chronologique graduée les périodes correspondant au XX ^e et au XXI ^e siècle. Montrer sur une frise chronologique graduée une période correspondant à une décennie donnée. Lire une frise chronologique graduée pour dater une information. Compléter une frise chronologique graduée en décennies avec un repère temporel donné.
Utiliser un arbre généalogique simple (quatre générations).	Identifier une génération sur un arbre généalogique. Relever une date de naissance/une date de décès sur un arbre généalogique.
UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION	
Recueillir des informations	Interroger une personne proche pour caractériser des habitudes de vie d'autrefois.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Observer une trace du passé.	Associer une trace du passé à une habitude de vie.
Situer une trace du passé dans le temps.	Dater une trace du passé grâce à sa référence. Associer, grâce à sa référence, une trace du passé à un repère temporel.
Compétences	Attendus

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 frise chronologique graduée en décennies du XX ^e siècle à aujourd'hui par des documents-en lien avec la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Sélectionner, parmi des photos anciennes ou des objets, une trace du passé en lien avec une habitude de vie des années 1910-1930, des années 1940-1970 ou des années 1980-2010.
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.	Sur la base de deux ou trois documents traitant des habitudes de vie, compléter un tableau à simple entrée pour comparer une habitude de vie de l'élève avec celle vécue par un autre au XX ^e siècle, et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas.

4^e PRIMAIRE

Objectifs

En 3^e primaire, l'élève a opéré une première structuration du temps historique sur une échelle d'une centaine d'années. Il a appris à situer dans le temps l'origine de quelques habitudes de vie actuelles. Il a structuré ce temps historique sur la base de la succession des générations et en recourant à une représentation du temps découpée en décennies et en siècles. Il a pris conscience d'une évolution au travers de trois moments clés.

En 4^e primaire, l'élève est initié à une structuration du temps long 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**. Ces moments clés sont caractérisés par l'adoption de l'écriture et du latin suite à la conquête romaine, le monopole de l'Église dans la transmission du savoir livresque et l'instruction au Moyen Âge, la multiplication et la diffusion des connaissances suite à l'essor de l'imprimerie aux Temps modernes, l'essor de la presse écrite et le développement inégalitaire de l'instruction au XIX^e siècle, l'instruction obligatoire et gratuite en 1914, le développement de médias de masse après la Seconde Guerre mondiale.

En outre, l'élève est sensibilisé à l'organisation de la société à divers moments clés, permettant d'établir des liens entre des inégalités d'accès aux savoirs et à l'instruction qui en découlent.

Enjeux : en élargissant son cadre temporel sur 2000 ans et en étant aussi initié progressivement à structurer le temps long en recourant au découpage conventionnel de l'histoire, l'élève poursuit le développement de la structuration de ses **représentations** du temps. La découverte de l'évolution de l'accès au savoir et à l'instruction amène l'élève à prendre conscience que la liberté et l'accès à l'information, à l'expression de ses opinions ont conduit à une forme d'émancipation et sont aujourd'hui des droits fondamentaux dans une société démocratique, qu'il n'en a pas toujours été ainsi dans nos régions et que ces droits sont loin d'être rencontrés partout dans le monde actuel. La découverte de cette évolution permet de faire émerger des questionnements à propos des **identités** et des **cultures** (accès aux savoirs et à l'information) et de l'évolution des **rapports sociaux** (égalité/inégalité d'accès) et des **rapports de genre**.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner les **mouvements sociaux** (acteurs de la lutte pour l'instruction obligatoire, pour l'instruction des femmes et pour la suppression du travail des enfants), les **technologies de l'information et de la communication** (accès au savoir et à l'instruction), **l'emploi et le travail** (travail des enfants).

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou d'**observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau de l'accès au savoir et à l'instruction. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et à **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques, aux acteurs et facteurs qui permettent de situer ces changements et continuités dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Des durées : - Le millénaire. - Le siècle.	Associer une date à un siècle, à un millénaire.
Les périodes conventionnelles de l'histoire : - Préhistoire - Antiquité. - Moyen Âge. - Temps modernes. - Époque contemporaine.	Situer une période conventionnelle par rapport à une autre (avant-après).
Des réalités d'aujourd'hui : - Obligation scolaire pour tous jusqu'à 18 ans.	

<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilité importante mais inégale aux savoirs, à l'information, aux nouvelles technologies de l'information. 	
<p>Des moments clés :</p> <div data-bbox="142 353 788 454" style="background-color: #FFD700; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 1 Période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au V^e siècle apr. J.-C.) </div> <p>Accès aux savoirs et à l'instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passage de la tradition orale de l'époque celte à la tradition écrite à partir de la conquête romaine (notamment adoption du latin et de l'alphabet latin). - Passage d'un enseignement oral à la mise en place d'écoles privées réservées à une minorité aisée et majoritairement masculine. - Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique pour la grande majorité de la population. <div data-bbox="142 842 788 972" style="background-color: #90EE90; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 2 Développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du XI^e siècle au XIV^e siècle) </div> <p>Organisation de la société : Noblesse - clergé - paysans, marchands et artisans.</p> <p>Accès aux savoirs et à l'instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradition écrite entretenue dans les monastères. - Instruction et transmission du savoir livresque principalement réservée au clergé. - Écoles organisées et contrôlées par l'Église. - Premières universités. - Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique (ex. : compagnonnage, travail dans les campagnes...) pour la grande majorité de la population. <div data-bbox="142 1458 788 1559" style="background-color: #00B0F0; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 3 Développements scientifiques (du XV^e siècle au XVIII^e siècle) </div> <p>Accès aux savoirs et à l'instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invention de l'imprimerie et certaines de ses conséquences (par ex : passage du manuscrit au livre imprimé, circulation plus rapide des écrits, diffusion accrue des connaissances livresques, développement des connaissances scientifiques.) - Perte d'influence du latin au profit des langues vernaculaires. - Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique (ex. : compagnonnage, travail dans les campagnes...) pour la grande majorité de la population. 	<p>Associer les moments clés aux périodes conventionnelles.</p> <p>Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès au savoir et à l'instruction entre le temps des Celtes et des Gallo-Romains.</p> <p>Exemplifier une inégalité dans l'accès aux savoirs et à l'instruction au temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.</p> <p>Énoncer un changement et une continuité (dont le rôle joué par l'Eglise) sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction entre la période gallo-romaine et le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.</p> <p>Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions et le temps des développements scientifiques.</p>

<p>Moment clé 4 Patronat, monde ouvrier et monde rural (du XIX^e siècle au début XX^e siècle)</p>	
<p>Organisation de la société : Patronat – monde ouvrier et monde rural</p> <p>Accès aux savoirs et à l’instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruction non obligatoire. - De nombreux enfants travaillent et n’ont pas accès à l’instruction. <p><i>A partir de 1830 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Massification progressive de l’enseignement primaire. <p><i>À partir de 1914 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruction obligatoire pour tous jusqu’à 14 ans. 	<p>Expliquer une lutte pour l’accès aux savoirs et à l’instruction au temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural.</p>
<p>Moment clé 5 Après 1945 (de 1945 à nos jours)</p> <p>Accès aux savoirs et à l’instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruction pour tous. - Obligation scolaire jusqu’à 18 ans. - Mixité scolaire (filles-garçons). - Utilisation des médias (télévisions, ordinateurs, internet) et inégalité d’accès. 	<p>Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l’accès aux savoirs et à l’instruction entre le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural et l’après 1945.</p>
<p>Des faits marquants :</p> <p>Vers 50 av. J.-C. : conquête de nos régions par les Romains.</p> <p>An 1 : début de l’ère chrétienne.</p> <p>XV^e siècle : invention de l’imprimerie.</p> <p>1830 : Révolution belge</p> <p>1914 : 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).</p>	<p>Associer un fait marquant au moment clé correspondant et à la période conventionnelle correspondante.</p> <p>Dater les faits marquants.</p> <p>Associer l’an 1 au début de l’ère chrétienne, au début du I^{er} siècle et du 1^{er} millénaire après J.-C.</p>
<p>VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS</p>	
<p>Des unités de temps liées à la durée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le siècle ; - le millénaire. 	<p>Différencier la durée d’un millénaire de celle du siècle.</p>
<p>Changement/continuité.</p>	<p>Utiliser le vocabulaire approprié pour caractériser une évolution entre des moments clés.</p>
<p>VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE DE L’HISTORIEN</p>	
<p>Trace du passé et travail postérieur</p>	<p>Différencier la notion de trace du passé et de travail postérieur.</p>
<p>SAVOIRS CULTURELS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Exemple de patrimoine local lié à des lieux d’éducation et/ou d’accès au savoir dans nos régions. - Jules César. - Châteaux forts. - Manuscrits médiévaux. 	<p>Lier des savoirs culturels à un moment clé et à une période conventionnelle.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Gutenberg. - Léopold 1er. - Un acteur/une actrice, individuel ou collectif, de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès (ex. Isabelle Gatti de Gamond, Marie Popelin...), de la lutte contre le travail des enfants. - Journée des Droits de l'Enfant. 	
---	--

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du 1 ^{er} siècle av. J-C à nos jours	<p>Lire une frise chronologique pour prélever une information.</p> <p>Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec un repère temporel donné.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Observer une trace du passé.	Identifier dans son environnement proche une trace du passé en lien avec un repère temporel.
Situer une trace du passé dans le temps.	Distinguer une trace du passé d'un travail postérieur.
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	<p>Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document : informer, distraire (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement).</p> <p>Relever une information explicite dans une trace du passé ou un document reconstitué en lien avec un moment clé.</p>

Compétences	Attendus
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 frise chronologique graduée en siècles du 1 ^{er} siècle av. J.-C. à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives à la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Sélectionner, parmi quatre ou cinq documents, une trace du passé et un travail postérieur, en lien avec un moment clé de l'évolution de l'accès au savoir et à l'instruction.
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.	Sur la base de deux documents traitant de l'accès au savoir et à l'instruction, construire un tableau à simple entrée pour comparer une réalité de vie de l'élève avec celle vécue par un autre, durant un des moments clés étudiés et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels significatifs et un vocabulaire temporel spécifique.

5^e PRIMAIRE

Objectifs

En 4^e primaire, l'élève a découvert cinq moments clés qui ont marqué l'évolution de l'accès à l'instruction et au savoir dans nos régions depuis 2000 ans. Il a également été initié au découpage conventionnel de l'histoire ainsi qu'aux notions de changement et de continuité.

En 5^e primaire, l'élève découvre, depuis la Préhistoire, **l'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions et certains de ces impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle**. Jusqu'en 1975, cette évolution est marquée par cinq grandes ruptures : le néolithique, la Romanisation au début de l'ère chrétienne, la Croissance économique médiévale, l'Industrialisation, l'avènement d'une société de consommation durant l'Après-Guerre.

Enjeux : en élargissant son cadre temporel sur 7000 ans et en étant aussi initié à structurer le temps long en recourant au découpage conventionnel de l'histoire, l'élève poursuit le développement de **ses représentations du temps**.

À chaque moment clé abordé durant la 5^e primaire, les transformations des activités de production et de consommation ont, dans leur sillage, bouleversé le travail, **les rapports sociaux** et la **citoyenneté et l'État**. Elles ont accentué l'empreinte écologique des sociétés sur leur environnement. L'élève est ainsi amené à prendre conscience des enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner les modes de **consommation** et de **production**, **l'emploi** et le **travail**, **l'habitat**, **l'aménagement du territoire** et les **mouvements sociaux**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau des activités de production et de consommation et de leurs impacts sur l'environnement ainsi que des changements dans l'organisation de la société. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques, aux acteurs et facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Les périodes conventionnelles de l'histoire : <ul style="list-style-type: none"> - Préhistoire - Antiquité - Moyen Âge - Temps modernes - Époque contemporaine. 	Nommer et ordonner les périodes conventionnelles.
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Production agricole et industrielle de masse. - Énergies fossiles, nucléaire et énergies renouvelables. - Prise de conscience des enjeux écologiques. 	
Des ruptures : <ul style="list-style-type: none"> - Néolithique. - Romanisation de nos régions. - Croissance économique médiévale. - Industrialisation. - Après-Guerre. 	Nommer et situer par rapport aux moments clés les cinq moments de rupture qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions.

<p>Des moments clés :</p> <div style="background-color: #ffffcc; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Moment clé 1 De la Préhistoire à la romanisation dans nos régions (jusqu'à environ 50 av. J.-C.)</p> </div> <p>Durant le Paléolithique</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i> Chasse, cueillette et pêche.</p> <p><i>Cadre de vie :</i> Abris temporaires, regroupement en campement : nomadisme.</p> <p>NÉOLITHIQUE (RUPTURE)</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prédominance de l'agriculture et élevage. - Artisanat, perfectionnement des outils et travail des métaux. <p><i>Cadre de vie :</i> Habitations permanentes, regroupement en villages : sédentarité.</p> <div style="background-color: #ffcc00; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Moment clé 2 Période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au V^e siècle apr. J.-C.)</p> </div> <p>ROMANISATION DE NOS RÉGIONS (RUPTURE)</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prédominance de l'activité agricole. - Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain. <p><i>Cadre de vie :</i> Un cadre de vie supplémentaire : le domaine agricole (la villa romaine).</p> <div style="background-color: #ccffcc; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Moment clé 3 Développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du XI^e siècle au XIV^e siècle)</p> </div> <p>CROISSANCE ÉCONOMIQUE MÉDIÉVALE (RUPTURE)</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Innovations techniques dans l'agriculture. - Prédominance de l'activité agricole. - Développement de l'artisanat et du commerce dans les villes. <p><i>Cadre de vie – deux cas particuliers :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le domaine seigneurial : les relations seigneurs-paysans. - La ville : droits acquis pour la bourgeoisie. 	<p>Associer les moments clés aux périodes conventionnelles.</p> <p>Énoncer un changement dans les activités pour produire et consommer et au niveau du cadre de vie entre le Paléolithique et le Néolithique.</p> <p>Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le Néolithique et la période gallo-romaine dans nos régions.</p> <p>Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre la période gallo-romaine et le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.</p> <p>Exemplifier des obligations réciproques entre le seigneur et la communauté villageoise.</p> <p>Exemplifier des droits acquis par la bourgeoisie.</p>
---	--

<p>Moment clé 4 Patronat, monde ouvrier et monde rural (du XIX^e siècle au début du XX^e siècle)</p>	
<p>INDUSTRIALISATION (RUPTURE)</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement important de l'industrie. - Innovations techniques : machine à vapeur et mécanisation de la production, chemin de fer, moteur à explosion. <p><i>Cadre de vie :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Habitat ouvrier/habitat bourgeois. - Revendications ouvrières. 	<p>Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions et le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural.</p> <p>Expliquer une revendication ouvrière.</p>
<p>Moment clé 5 Après-Guerre (de 1945 à 1975)</p>	
<p>L'APRÈS-GUERRE (RUPTURE)</p> <p><i>Activités pour produire et consommer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nouvelles formes d'industrialisation. - Développement des services. <p><i>Cadre de vie :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avènement de la société de consommation. 	<p>Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural et l'Après-Guerre.</p>
<p>Des faits marquants :</p> <p>Vers 5000 av. J.-C. : premiers agriculteurs dans nos régions.</p> <p>Vers 50 av. J.-C. : conquête romaine de nos régions.</p> <p>A partir du XI^e s. : premières Chartes de franchises dans nos régions</p> <p>1835 : première ligne de chemin de fer en Belgique.</p> <p>1939-1945 : Deuxième Guerre mondiale.</p>	<p>Associer un fait marquant au moment clé correspondant et à la période conventionnelle correspondante.</p> <p>Dater les faits marquants.</p>
<p>VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS</p>	
<p>Rupture.</p>	<p>Expliquer en quoi un changement dans nos régions au niveau des modes de production et de consommation constitue une rupture.</p>
<p>SAVOIRS CULTURELS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Exemples issus du patrimoine de nos régions : sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels (XIX^e et XX^e siècles), Atomium, objets se rapportant aux moments clés de la thématique... - Un(e) acteur/actrice individuel(le) et/ou collectif(ve) du développement industriel au XIX^e siècle (ex. : John Cockerill, Antoinette Brepols, grandes entreprises...) - Un(e) acteur/actrice individuel ou collectif du mouvement ouvrier (ex. : Émile Vandervelde, Abbé Daens, Emilie Claeys, Suzanne Grégoire, les femmes de la FN d'Herstal...) - 1^{er} mai 	<p>Lier des savoirs culturels à un moment clé et à une période conventionnelle.</p>

- Un(e) acteur/actrice, individuel ou collectif, des mouvements écologistes (ex. : Greta Thunberg, Wangari Maathai, Greenpeace...)	
Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du 1er siècle av. J-C à nos jours.	Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec des repères temporels donnés.
UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION	
Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche.	Sélectionner l'outil d'information adéquat en fonction de la recherche menée.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	<p>Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document : informer, distraire, persuader (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement).</p> <p>Lire une carte historique en utilisant les éléments de la légende.</p> <p>Lire un graphique évolutif (linéaire ou en bâtonnets) pour identifier une tendance (à la hausse, à la baisse ou à la stagnation) d'un phénomène en lien avec la thématique de l'année.</p> <p>Relever des informations explicites dans une trace du passé ou un document reconstitué en lien avec un repère temporel.</p> <p>Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document grâce à la référence.</p>

Compétences	Attendus
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 frise chronologique graduée, du Ve millénaire avant J.-C. à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives à l'évolution des modes de production et de consommation et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Justifier la pertinence d'un document donné en lien avec une problématique relative à un moment clé de l'évolution des modes de production et de consommation.
Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités,	Sur la base de documents traitant des modes de production et de consommation, compléter un tableau à double entrée

des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.

pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas.

6^e PRIMAIRE

Objectifs

En 5^e primaire, l'élève a découvert cinq ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation en Europe occidentale à travers le temps long de l'histoire. Il a également été initié au découpage conventionnel de l'histoire en structurant un cadre chronologique de plus de 7000 ans (de 5000 av. J.-C. à aujourd'hui) ainsi qu'aux notions de changement et de continuité.

En 6^e primaire, l'élève est amené à comprendre les **dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions** au travers des langues, des croyances et des habitudes de vie. Il découvre quatre ruptures majeures qui sont à l'origine de la diversité culturelle, linguistique et religieuse actuelle dans nos régions : la romanisation de nos régions, l'émergence des royaumes barbares⁸, les explorations et les premières colonisations européennes du XV^e siècle au XVIII^e siècle et l'Après-Guerre.

Enjeux : en structurant les découpages conventionnels de l'histoire, l'élève poursuit le développement de la structuration de ses **représentations** du temps. La découverte de l'évolution de la multiculturalité permet de faire émerger des questionnements à propos de l'évolution des **rapports sociaux** et de l'évolution **des rapports entre identités** et des **cultures** différentes.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner l'**emploi** et le **travail**, la **mobilité des personnes et des biens**, la **consommation** et la **production**, la **mondialisation** et les **mouvements sociaux**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau des langues, des religions et des habitudes de vie. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques et aux facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Les périodes conventionnelles de l'histoire : <ul style="list-style-type: none"> - Préhistoire (... → vers 3500 avant J.-C.) ; - Antiquité (vers 3500 avant J.-C. → 476) ; - Moyen Âge (476 → 1492) ; - Temps modernes (1492 → 1789) ; - Époque contemporaine (1789 → aujourd'hui). 	Nommer et dater les périodes conventionnelles.
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Réalité démographique : multiculturalité. - Mouvements migratoires actuels. 	
Des ruptures : <ul style="list-style-type: none"> - Romanisation de nos régions. - Grandes migrations. 	Nommer et dater quatre moments de rupture qui ont marqué l'évolution de la multiculturalité dans nos régions.

⁸ Le terme « barbare » désignait dans l'Antiquité les peuples non issus du monde culturel gréco-romain. L'historiographie française récente utilise à nouveau le terme « barbare » en ce sens, pour caractériser les grandes migrations de peuples venus de l'Est et les royaumes mis en place à la suite de ces migrations.

<ul style="list-style-type: none"> - Explorations et colonisations européennes du XVe au XVIIIe siècle. - Après-Guerre. 	
<p>Des moments clés :</p> <div data-bbox="140 398 786 499" style="background-color: #FFD700; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 1 La période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au Ve siècle apr. J.-C.) </div> <p>ROMANISATION DE NOS RÉGIONS (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interactions entre Celtes et Romains au plan culturel (ex : croyances religieuses, langues, arts,...). - Premiers chrétiens dans nos régions. <div data-bbox="140 757 786 857" style="background-color: #FFDAB9; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 2 Le Haut Moyen Âge dans nos régions (du Ve siècle au Xe siècle) </div> <p>ÉMERGENCE DES ROYAUMES BARBARES (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Installation des Francs dans nos régions. - Coexistence de différentes familles langues. - Poursuite de la christianisation de nos régions (arts, églises et monastères) <div data-bbox="140 1155 786 1290" style="background-color: #00BFFF; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 3 Les explorations et les premières colonisations européennes (du XVe siècle au XVIIIe siècle) </div> <p>EXPLORATIONS ET COLONISATIONS EUROPÉENNES DU XVe SIÈCLE AU XVIIIe SIÈCLE (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colonisation européenne des Amériques et dans le monde. - Esclavage, travail forcé et exploitation. - Exploitation des ressources et transfert en Europe de produits en provenance des régions colonisées. - Imposition de la langue et de la religion des colonisateurs. <div data-bbox="140 1709 786 1809" style="background-color: #40E0D0; padding: 5px; text-align: center;"> Moment clé 4 L'après 1945 (de 1945 à nos jours) </div> <p>APRÈS-GUERRE (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mouvements migratoires en Belgique. Diversité culturelle, linguistique et religieuse en Belgique. 	<p>Associer les moments clés aux périodes conventionnelles.</p> <p>Exemplifier des éléments de la culture romaine qui ont été adoptés par les Celtes, et réciproquement.</p> <p>Énoncer un changement entre la période gallo-romaine et le Haut Moyen Âge dans nos régions.</p> <p>Expliquer un impact des colonisations européennes du XVe au XVIIIe siècle sur les peuples colonisés.</p> <p>Énoncer des produits de consommation originaires des régions colonisées entre le XVe et le XVIIIe siècle.</p> <p>Identifier des apports culturels de migrations en Belgique de 1945 à nos jours.</p> <p>Expliquer pourquoi la Belgique a officiellement demandé à d'autres pays de la main-d'œuvre ouvrière de 1945 à 1970.</p> <p>Expliquer une facilité et un obstacle à l'intégration des migrants de 1945 à 1970.</p>

Des faits marquants: Vers 3500 av. J-C : invention de l'écriture au Proche-Orient. An 1 : début de l'ère chrétienne. 476 : chute de l'Empire romain d'Occident. 1492 : Arrivée de Christophe Colomb aux Amériques. 1789 : Révolution française.	Dater les faits marquants. Associer un fait marquant au passage d'une période conventionnelle à une autre et au passage de la préhistoire à l'histoire.
SAVOIRS CULTURELS	
<ul style="list-style-type: none"> - Exemples issus du patrimoine de nos régions de sites archéologiques et industriels, d'édifices religieux, d'artéfacts et d'objets d'art se rapportant aux moments clés de la thématique. - Charlemagne. - Christophe Colomb. - Catastrophe du Bois-du-Cazier. - Un acteur ou une actrice, individuel ou collectif, de l'immigration en Belgique. (ex. : ACLI, SIMA, ...) 	Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du IV ^e millénaire av. J-C à nos jours.	Compléter une frise chronologique graduée en millénaires avec des repères temporels en lien avec la thématique de l'année.
UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION	
Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche.	Sélectionner une information en recourant à une table des matières, à un index alphabétique, à un moteur de recherche.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	Saisir l'intention de l'auteur d'un document. Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document. Comparer deux documents iconographiques ou deux objets traitant d'un même sujet pour identifier des ressemblances/différences. Distinguer ce qu'on lit de ce que l'on peut en inférer. Sélectionner dans un document une information utile pour répondre à une question de recherche.
Compétences	Attendus
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 frise chronologique graduée du IV ^e millénaire avant J.-C. à aujourd'hui par des traces ou des

	informations relatives à la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Justifier la pertinence ou la non-pertinence d'un document donné par rapport à une problématique en lien avec un moment clé relatif à la multiculturalité en Belgique et dans le monde.
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.	Sur la base de documents traitant de la multiculturalité en Belgique et dans le monde, construire un tableau à double entrée pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels significatifs.

1^{re} SECONDAIRE

Objectifs

Lors des deux dernières années de l'enseignement fondamental, l'élève a été initié au découpage conventionnel de l'histoire et à différents moments clés de l'évolution de nos régions. Il a structuré à grands traits un cadre chronologique de plus de 7000 ans (de 5000 av. J.-C. à aujourd'hui), en mettant en évidence des changements et continuités, de grandes ruptures ou révolutions. En 5^e primaire, il a découvert six ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation en Europe occidentale : le néolithique, la romanisation de nos régions, la Révolution agricole médiévale, l'Industrialisation, l'Après-Guerre et la Révolution numérique.

En 6^e primaire, l'élève a abordé, à partir des dimensions multiculturelles de nos sociétés, quatre moments clés à l'origine de la diversité culturelle, linguistique et religieuse en Belgique.

En approfondissant les connaissances acquises dans l'enseignement fondamental, l'élève est amené, en 1^{re} secondaire, à mettre en perspective historique une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse. Il approche cette dimension en se focalisant notamment sur la diversité des rapports entre religions, cultures, arts, pouvoirs et sociétés. Il découvre ainsi trois ruptures : l'apparition des monothéismes, la Réforme et les Lumières.

Enjeux : en caractérisant quatre moments clés significatifs de l'histoire du fait religieux, l'élève poursuit le développement de la structuration de ses **représentations** du temps. La découverte de l'évolution de cette dimension de la **multiculturalité** actuelle permet de faire émerger des questionnements à propos de l'évolution des **rapports sociaux**, de la **citoyenneté et l'État** et des **rapports entre identités** et des **cultures** différentes.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner la **mobilité des personnes et des biens** et les **mouvements sociaux**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau de la diversité des rapports entre religion et société. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques, aux acteurs et facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Pluralisme des convictions religieuses et philosophiques en Europe. - Liberté de culte en Belgique 	
Des ruptures : <ul style="list-style-type: none"> - Apparition des monothéismes. - La Réforme. - Les Lumières. - La Révolution belge 	Nommer et dater quatre moments de rupture qui ont marqué l'histoire du fait religieux.
Des moments clés : <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; margin: 10px 0;"> Moment clé 1 Polythéismes antiques (IV^e millénaire av. J-C – Ve siècle) </div> <ul style="list-style-type: none"> - Polythéismes en Égypte et dans le monde gréco-romain. - Influence de la religion dans la vie quotidienne. - Liens religion-pouvoir-culture-art. 	Associer les moments clés aux périodes conventionnelles. Énoncer des points communs et des différences entre des religions de l'Antiquité.

<p>Moment clé 2 Premiers monothéismes (du XIII^e siècle av. J-C au IV^e siècle)</p>	
<p>APPARITION DES MONOTHÉISMES (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Judaïsme. - Christianisme : d'une religion persécutée à la religion d'Etat. 	<p>Différencier polythéisme et monothéisme.</p> <p>Énoncer des changements légaux sur le plan des convictions religieuses et philosophiques induits par l'Édit de Constantin et/ou l'Édit de Théodose.</p>
<p>Moment clé 3 Expansions chrétienne et musulmane (du V^e siècle au XV^e siècle)</p>	
<p><i>La chrétienté médiévale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poursuite de l'expansion et diffusion du christianisme (ex : fondation d'églises et de monastères, évangélisation...). - Vie quotidienne (ex. : culture et arts, fêtes, rites, calendrier, assistance aux pauvres...) <p><i>l'Islam :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Naissance, expansion et diffusion de l'Islam. - Vie quotidienne (ex. : culture et arts, fêtes, rites, aumône...) <p><i>Les relations entre chrétiens, juifs et musulmans :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Échanges et apports réciproques. - Conflits, discriminations et répressions. 	<p>Exemplifier l'influence que la Chrétienté et l'Islam médiévaux exercent sur la vie quotidienne et sur l'art.</p> <p>Exemplifier des apports réciproques, des cohabitations pacifiques et des conflits entre les chrétiens, les juifs et les musulmans au Moyen Âge.</p>
<p>Moment clé 4 Un schisme dans l'Eglise chrétienne (du XVI^e siècle au XVIII^e siècle)</p>	
<p>LA RÉFORME (RUPTURE)</p> <p><i>Catholicisme et protestantismes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Scission des églises catholique et protestantes. 	<p>Expliquer une controverse à propos des pratiques religieuses entre l'Eglise catholique et les théories de Luther.</p>
<p>Moment clé 5 Vers un nouveau rapport au religieux (du XVIII^e siècle au XXI^e siècle)</p>	
<p>LES LUMIÈRES (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remise en cause de la société d'Ancien Régime : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (tolérance religieuse et liberté de conscience et de pensée). <p>LA RÉVOLUTION BELGE (RUPTURE)</p> <p>Liberté de culte et d'opinion inscrite dans la Constitution.</p>	<p>Expliquer des changements induits par la Constitution sur le plan des convictions religieuses et philosophiques.</p>

REPÈRES TEMPORELS	
<p>XIII^e siècle avant J.-C. : Judaïsme monothéiste. An 1 : début de l'ère chrétienne. IV^e siècle : Édits de Constantin et de Théodose. 622 : début de l'ère musulmane (Hégire). XVI^e siècle : Réformes protestantes. 1789 : Révolution française 1789 : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. 1831 : Constitution belge</p>	<p>Associer un repère temporel au moment clé correspondant et à la période conventionnelle correspondante.</p> <p>Dater les repères temporels.</p> <p>Expliquer le caractère relatif du découpage du temps (ère chrétienne/ère musulmane).</p>
SAVOIRS CULTURELS	
<ul style="list-style-type: none"> - Exemples issus du patrimoine culturel (architecture, musique, littérature...) se rapportant aux moments clés de la thématique. - Torah, Bible, Coran. - Jérusalem, Rome, La Mecque. - Jésus - Mohammed - Martin Luther - Un(e) acteur/actrice du mouvement des Lumières (ex. : Émilie du Châtelet, Condorcet, Voltaire...). 	<p>Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.</p>

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
<p>Utiliser des représentations du temps : la frise chronologique et le tableau chronologique.</p>	<p>Lire un(e) tableau/frise chronologique pour mettre en évidence une antériorité, une simultanéité, une postériorité entre deux phénomènes.</p> <p>Mesurer la durée d'un phénomène sur un(e) tableau/frise chronologique.</p> <p>Distinguer sur un(e) tableau/frise chronologique des événements et des phénomènes.</p> <p>Graduer en millénaires une frise chronologique selon une échelle mesurée.</p>
UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION	
<p>Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche, un portail numérique.</p>	<p>Justifier la pertinence d'une page Internet par rapport à une question de recherche.</p> <p>Sélectionner une information en référence à un repère temporel, une thématique en recourant à un portail numérique.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
<p>Situer une trace du passé dans le temps.</p>	<p>Distinguer la date de production d'un document de la date ou de la période évoquée dans ce document.</p>

Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	<p>Identifier, dans un texte court, une cause et une conséquence explicite d'un fait ou d'un changement.</p> <p>Comparer deux documents de nature différente pour identifier des ressemblances et des différences.</p> <p>Sélectionner dans un document des informations utiles pour répondre à une question de recherche.</p> <p>Organiser dans un tableau à double entrée des informations sélectionnées dans un document.</p>
--	--

Compétences	Attendus
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 frise chronologique du IV ^e millénaire av. J.-C à nos jours par des traces ou des informations relatives à la thématique de l'année, le début de l'ère chrétienne et les périodes conventionnelles et construire le plan d'un court texte explicatif en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour caractériser ces repères.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Sélectionner dans un corpus documentaire donné, un document pertinent par rapport à une problématique en lien avec l'histoire du fait religieux et justifier ce choix.
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.	Sur la base de documents traitant de l'histoire du fait religieux, construire un tableau à double entrée pour inscrire une réalité d'aujourd'hui dans une perspective historique et l'annoter en expliquant des continuités, des changements, en mobilisant des repères temporels significatifs et un vocabulaire temporel spécifique.

2^e SECONDAIRE

Objectifs

En 6^e primaire et en 1^{re} secondaire, l'élève a abordé les dimensions multiculturelles de nos sociétés et l'évolution du fait religieux au cours du temps. Il a également été initié aux grandes périodes de l'histoire qu'il est maintenant capable de nommer et de dater.

En 2^e secondaire, l'élève est amené à caractériser le **processus de mondialisation**. Pour comprendre ce processus dynamique, il le met en perspective historique, sur la base de trois moments clés : une 1^{re} vague de mondialisation liée à l'élargissement du monde connu (du XV^e siècle au XVIII^e siècle), une 2^e vague de mondialisation liée à l'Industrialisation (du XIX^e siècle au début XX^e siècle), une 3^e vague de mondialisation liée à l'ouverture commerciale et à la Révolution numérique (de 1945 à nos jours). Au travers d'illustrations de ces moments clés, 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.

Enjeux : en élargissant ses connaissances aux différents contextes historiques qui ont favorisé le processus de mondialisation, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du temps. La découverte de cette évolution permet de faire émerger des questionnements en lien avec les enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable. En observant également, à différents moments de l'histoire, le processus de mondialisation, l'élève est aussi amené à se questionner sur l'évolution des **rapports sociaux**, de la **citoyenneté et l'État** et celle des **rapports entre identités et cultures différentes**.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner la **mondialisation**, la **mobilité des personnes et des biens**, la **consommation et la production**, l'**emploi et le travail**, les **technologies de l'information et de la communication**, les **mouvements sociaux**, les **risques et la sécurité**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau du processus de mondialisation. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques, aux acteurs et facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Présence de langues d'origine européenne dans le monde. - Anglais, une langue globale. - Uniformisation culturelle. - Utilisation massive des outils numériques. - Accessibilité des produits de consommation. - Multinationales/délocalisation. - Pollutions. 	
Des ruptures : <ul style="list-style-type: none"> - Explorations et colonisations européennes du XVe au XVIIIe siècle. - Industrialisation. - Après-Guerre. - Révolution numérique. 	Nommer et dater les ruptures qui ont marqué l'évolution du processus de mondialisation.

<p>Des moments clés :</p> <div style="background-color: #FFD700; padding: 10px; text-align: center;"> Moment clé 1 Le peuplement de la Terre (Paléolithique) </div> <p>Peuplement de la Terre : principaux flux migratoires du paléolithique (en fonction des recherches les plus récentes⁹)</p> <div style="background-color: #00B0F0; padding: 10px; text-align: center;"> Moment clé 2 Les premières colonisations européennes (du XV^e siècle au XVIII^e siècle) </div> <p>EXPLORATIONS ET COLONISATIONS EUROPÉENNES DU XV^e AU XVIII^e SIÈCLE (RUPTURE)</p> <p>Changements <i>Nouvel espace économique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - constitution d'empires coloniaux européens ; - exploitation économique des colonies ; - commerce triangulaire - esclavage et sa dénonciation. <p><i>Diffusion d'une culture dominante :</i> Imposition des langues et religions européennes aux colonies.</p> <p>Facteurs de changement <i>Innovations scientifiques et techniques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - développement de la cartographie ; - innovations techniques liées à la navigation. <p>Recherche d'une route maritime vers les Indes en alternative à la route terrestre de la soie.</p> <div style="background-color: #FF69B4; padding: 10px; text-align: center;"> Moment clé 3 L'expansion coloniale européenne à l'époque industrielle (du XIX^e siècle au début du XX^e siècle) </div> <p>INDUSTRIALISATION (RUPTURE)</p> <p>Changements <i>Nouvel espace économique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Naissance et expansion de nouveaux empires coloniaux européens. - Exploitation économique des colonies et transformation des territoires à travers l'exemple du Congo. <p><i>Diffusion d'une culture dominante :</i> Imposition des langues et religions européennes dans les colonies.</p> <p>Facteurs de changement</p>	<p>Associer les moments clés à la période conventionnelle adéquate.</p> <p>Retracer sur un planisphère le peuplement de la Terre (flux et régions concernées).</p> <p>Expliquer des changements et des continuités pour les colonisateurs et les colonisés lors des premières colonisations européennes du XV^e siècle au XVIII^e siècle.</p> <p>Expliquer des rôles de différents acteurs dans le commerce triangulaire.</p> <p>Énoncer des conséquences démographiques du commerce triangulaire.</p> <p>Expliquer en quoi les développements de la cartographie interviennent dans le processus de mondialisation.</p> <p>Énoncer des raisons qui poussent les Européens à chercher des routes maritimes vers les Indes.</p> <p>Situer la Belgique, le Congo, le Rwanda et le Burundi sur un planisphère.</p> <p>Exemplifier des conséquences de l'exploitation économique lors de la colonisation belge.</p> <p>Expliquer une motivation des nouveaux empires coloniaux</p>
---	--

⁹ L'état de la recherche est en perpétuel bouleversement à propos de ce moment clé. Il est vivement recommandé de se référer aux ressources et recherches les plus récentes.

<p>Motivations des nouveaux empires coloniaux européens (par ex : conquête de territoire, exploitation des ressources...) Innovations techniques favorisant l'Industrialisation.</p> <p>Moment clé 4 L'internationalisation et la globalisation des échanges (à partir de 1945)</p> <p>APRÈS-GUERRE (RUPTURE)</p> <p>Changements</p> <p><i>Circulation des personnes et des biens :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - migrations économiques. - intensification de la circulation des biens et des capitaux. - délocalisations. <p><i>Diffusion d'une culture dominante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'anglais, langue internationale dominante. <p>Facteurs de changement</p> <p><i>Nouvel espace économique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le marché commun européen. <p>RÉVOLUTION NUMÉRIQUE (RUPTURE)</p> <p><i>Innovations technologiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - innovations technologiques notamment dans le domaine des transports et des télécommunications. 	<p>Expliquer des changements et des continuités dans le processus de mondialisation de 1945 à nos jours.</p> <p>Expliquer des raisons du développement d'un marché commun européen.</p> <p>Sélectionner une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un des facteurs de changement dans l'évolution du processus de mondialisation.</p>
<p>Des faits marquants :</p> <p>1492 : arrivée de Christophe Colomb aux Amériques. 1885-1960 : colonisation du Congo. 1939-1945 : Deuxième Guerre mondiale. 1957 : Marché commun. 1992 : Union européenne. 2002 : passage à l'euro.</p>	<p>Associer un fait marquant à un moment clé et à une période conventionnelle.</p> <p>Dater les faits marquants.</p> <p>Établir un lien entre un fait marquant et un moment clé.</p>
VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE DE L'HISTORIEN	
<p>Antérieur, contemporain, postérieur. Témoin des faits.</p>	<p>Différencier les notions d'antériorité, de contemporanéité, de postériorité.</p> <p>Caractériser la notion de « témoin des faits ».</p>
VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR CARACTÉRISER DES RÉALITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI	
<p>Mondialisation : accélération des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies ou de pratiques culturelles) sur toute la planète.</p> <p>Caractéristiques de la mondialisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innovations techniques/technologiques. - Nouvel espace économique. - Circulation des personnes et des biens. - Diffusion d'une culture dominante. 	<p>Utiliser le vocabulaire approprié pour caractériser les vagues de mondialisation.</p>
SAVOIRS CULTURELS	

<ul style="list-style-type: none"> - Civilisations précolombiennes. - Un(e) acteur/actrice de l'exploration / de la colonisation européennes (par ex : Marco, Polo, Christophe Colomb, Charles Quint ...). - Mercator. - Un(e) acteur/actrice de la dénonciation de la colonisation (ex : Olympe de Gouges, Bartolomé de Las Casas...). - Léopold II. - CECA. 	Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.
Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique et le tableau chronologique.	<p>Comparer la durée de deux phénomènes sur la base d'un(e) tableau/frise chronologique.</p> <p>Graduer en siècles une frise chronologique selon une échelle mesurée.</p>
Utiliser un graphique évolutif.	<p>Identifier une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée) d'un phénomène pour une durée désignée.</p> <p>Mettre en évidence sur un graphique évolutif une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée).</p> <p>Mesurer la durée et l'importance d'un phénomène.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	<p>Identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est contemporain des faits.</p> <p>Identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est témoin des faits.</p> <p>Distinguer ce qui est certain de ce qui est hypothétique.</p> <p>Distinguer le témoin du spécialiste scientifique.</p>

Compétences	Attendus
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 depuis le Paléolithique à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives à la thématique de l'année et rédiger un paragraphe d'un court texte explicatif en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour les caractériser.
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	<p>Sélectionner dans un corpus documentaire donné, un document pertinent et un document non pertinent, par rapport à une problématique en lien avec le processus de mondialisation et justifier ses choix.</p> <p>Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'un travail postérieur sur la base de critères précisés.</p>
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.	Sur la base de documents traitant de deux vagues de mondialisation (actuelle et antérieure), rédiger un court texte explicatif pour inscrire une réalité d'aujourd'hui dans une perspective historique, en mobilisant des repères temporels significatifs, un vocabulaire temporel

	spécifique et des termes/notions pour caractériser les repères temporels.
--	---

3^e SECONDAIRE

Objectifs

Durant les deux premières années du secondaire, l'élève a abordé l'évolution du fait religieux et le processus de mondialisation au cours du temps.

En 3^e secondaire, l'élève est amené à caractériser les relations entre citoyens/citoyennes et État, de la démocratie athénienne du V^e 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 autoritaires : l'Ancien Régime en France, l'État belge de 1830 à aujourd'hui, le régime colonial belge en Afrique centrale, le totalitarisme nazi. La question des discriminations sera systématiquement posée. Un accent essentiel sera porté aux acteurs et facteurs de changement : ils ont permis de renverser, en tout ou en partie, un ordre établi niant les libertés fondamentales et ils ont lutté pour installer, préserver ou restaurer la démocratie. Enfin, l'élève identifie les héritages actuels des processus de démocratisation.

Enjeux : en élargissant ses connaissances aux différents contextes historiques qui ont marqué les relations entre citoyens/citoyennes et État au cours du temps, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du temps. En observant ces relations à différents moments de l'histoire, l'élève est aussi amené à se questionner sur **la citoyenneté et l'État**, des **rapports entre identités et cultures différentes** et celle des **rapports sociaux**.

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner les **mouvements sociaux**, les **risques** et la **sécurité**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou **d'observations** de réalités d'aujourd'hui, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau du processus de démocratisation. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques, aux acteurs et facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - Libertés fondamentales en Belgique. - Suffrage universel. - État fédéral (communautés et régions). - Sécurité sociale. - Débats de société 	
Des ruptures : <ul style="list-style-type: none"> - Les Lumières. - Les Révolutions libérales. - L'Après-Guerre. 	Nommer et dater des ruptures qui ont marqué l'évolution du processus de démocratisation.
Des moments clés : <div style="background-color: orange; text-align: center; padding: 5px; margin: 10px 0;"> Moment clé 1 La démocratie athénienne (V^e siècle av J.C.) </div> <i>Régime politique :</i> Démocratie antique <i>Rapports sociaux :</i>	Associer les moments clés à la période conventionnelle adéquate. Énoncer des caractéristiques de la citoyenneté athénienne.

Une citoyenneté limitée (question de la place des femmes, question des étrangers, esclavage).

Moment clé 2

L'Ancien Régime et sa remise en question en France (du XVI^e siècle au XVIII^e siècle)

Régime politique :

Absolutisme : monarchie absolue.

Rapports sociaux :

Trois ordres hiérarchisés et inégalitaires : noblesse, clergé, Tiers-État.

LES LUMIÈRES (RUPTURE)

Acteurs et facteurs de changement :

Les philosophes des Lumières et la remise en cause de la monarchie absolue et de la société d'ordres.

Rapports entre citoyens/citoyennes et État :

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Expliquer en quoi les Lumières sont un facteur de changement dans le processus de démocratisation de la société d'Ancien Régime.

Énoncer des acquis démocratiques induits par la promulgation de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Moment clé 3

La Belgique : une démocratie en construction (de 1830 à aujourd'hui)

LES RÉVOLUTIONS LIBÉRALES (RUPTURE)

Régime politique :

Démocratie : Monarchie parlementaire constitutionnelle.

Rapports entre citoyens/citoyennes et État :

- Constitution belge : séparation des pouvoirs, égalité devant la loi, droits fondamentaux et libertés fondamentales.
- Élargissements progressifs du droit de vote.
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Rapports sociaux :

- Discriminations (par exemple liées aux groupes sociaux, au genre, aux orientations sexuelles, aux origines ethniques, aux nationalités, aux langues et aux cultures).

Acteurs et facteurs de changement :

- Mouvement ouvrier, syndicats, partis politiques.
- Mouvements féministes.
- Mouvements flamand et wallon.
- Acteurs/actrices de la lutte contre les discriminations.

Énoncer des acquis démocratiques induits par l'adoption de la Constitution belge.

Exemplifier des discriminations en Belgique.

Énoncer des acquis sociaux, civils et/ou politiques conquis par des acteurs de changement en Belgique aux XIX^e à aujourd'hui.

Énoncer des acquis démocratiques induits par l'adoption de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Moment clé 4

La colonisation belge en Afrique centrale (1885 à 1962)

Régime politique :

Régime colonial : État indépendant du Congo et Congo belge.

<p>Rapports sociaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ségrégation raciale. - Violence structurelle dans les rapports entre le régime colonial et les Congolais, Rwandais et Burundais. - Travail forcé dans le cadre d'une exploitation économique des ressources. <p>Acteurs et facteurs de changement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mouvements de résistance au régime colonial. - Mouvements et partis indépendantistes congolais. <p>Rapports entre citoyens/citoyennes et État : Autodétermination des peuples : Indépendance du Congo, du Rwanda et du Burundi.</p>	<p>Énoncer des inégalités en lien avec la ségrégation raciale établie lors de la colonisation belge en Afrique centrale.</p> <p>Exemplifier une lutte menée par des acteurs de changement lors de la colonisation belge en Afrique centrale.</p>
<p style="text-align: center;">Moment clé 5 Le IIIe Reich : une négation de la démocratie (1933 à 1945)</p> <p>Régime politique : Le IIIe Reich, un régime totalitaire</p> <p>Rapports sociaux : Discriminations, persécutions, déportations et génocides (par exemple. liées à un critère racial, au handicap, aux convictions politiques et à l'orientation sexuelle).</p> <p>Acteurs et actrices de changement : Les résistants et résistantes, opposants et opposantes au régime nazi.</p>	<p>Expliquer en quoi le IIIe Reich n'est pas un régime démocratique. Expliquer en quoi certains crimes commis par les nazis sont qualifiés de génocide.</p> <p>Exemplifier une lutte menée par des acteurs et actrices de résistance au régime nazi.</p>
<p>Des faits marquants :</p> <p>1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. 1830 : Révolution belge. 1831 : Constitution belge. 1885 - 1908 : État indépendant du Congo 1908 - 1960 : Congo belge 1919 - 1962 : Mandat belge sur le Ruanda-Urundi 1919 : Suffrage universel masculin en Belgique. 1933-1945 : IIIe Reich en Allemagne 1948 : Droit de vote des femmes en Belgique. 1948 : Déclaration universelle des droits de l'Homme. 1960 : Indépendance du Congo. 1962 : Indépendance du Rwanda et du Burundi.</p>	<p>Associer un fait marquant à un moment clé et à une période conventionnelle.</p> <p>Dater les faits marquants.</p> <p>Dater les grandes étapes de la colonisation belge en Afrique centrale.</p> <p>Établir un lien entre un fait marquant et un moment clé.</p>
<p style="text-align: center;">VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR CARACTÉRISER DES RÉALITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI</p>	
<p>Régime politique - Démocratie, absolutisme, totalitarisme.</p> <p>Démocratisation : reconnaissance du droit de vote, inscription de l'égalité en droits et libertés dans une constitution, luttas contre les discriminations.</p>	<p>Identifier parmi des faits, événements, phénomènes historiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ceux qui relèvent de la démocratie. - ceux qui relèvent de l'absolutisme. - ceux qui relèvent du totalitarisme. - ceux qui témoignent d'une démocratisation.
<p style="text-align: center;">SAVOIRS CULTURELS</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Louis XIV. - Une figure des Lumières. - Léopold Ier. - Une figure d'acteur ou d'actrice du féminisme belge (ex : Marie Popelin, Isala Van Diest...). - Un(e) acteur/actrice de la lutte contre la colonisation belge (ex. : Alice Seeley Harris, Patrice Lumumba ...). - Adolf Hitler. - Un(e) acteur/ actrice, individuel ou collectif de la résistance lors de la Deuxième Guerre mondiale (ex. : Andrée De Jongh, Yvonne et Hertz Jospa, Paul Brusson...) - La Shoah. - Un mémorial des génocides perpétrés par les nazis (ex : Auschwitz, Breendonk, Kazerne Dossin...). - Baudouin Ier. - Un(e) acteur/ actrice, individuel ou collectif de la lutte contre les discriminations. 	Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.
---	---

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique et le tableau chronologique.	<p>Sélectionner des événements ou des phénomènes dans un(e) tableau/frise chronologique pour répondre à une question de recherche.</p> <p>Graduer en décennies une frise chronologique selon une échelle mesurée.</p> <p>Compléter une frise chronologique graduée avec un phénomène et une rupture donnés.</p>
Utiliser un graphique évolutif.	Établir des similitudes et des différences entre des graphiques évolutifs.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	Distinguer fait et opinion.

Compétences	Attendus
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.	<p>Compléter une frise chronologique du XVI^e siècle à aujourd'hui par des moments clés et des faits marquants en lien avec la thématique de l'année.</p> <p>Rédiger un court texte explicatif en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour les caractériser.</p>
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	<p>Sélectionner dans/grâce à un outil d'information, une trace du passé et un travail postérieur pertinents par rapport à une problématique en lien avec les relations entre citoyens/citoyennes et État et justifier ses choix.</p> <p>Rédiger des raisons de se fier et de se méfier d'une trace ou d'un travail postérieur sur la base de critères précisés.</p>
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.	Sur la base de documents traitant de démocratisation d'inégalités et des savoirs acquis, rédiger un bref texte pour inscrire une réalité d'aujourd'hui dans une perspective historique, en mobilisant des repères temporels significatifs, un vocabulaire temporel spécifique et des termes/notions pour les caractériser.

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 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 ;
- expliquer¹⁰ (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.

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.

¹⁰ Les chaînes de causalité qui sous-tendent ces explications sont des points d'attention pour croiser les attendus en géographie et en sciences.

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.

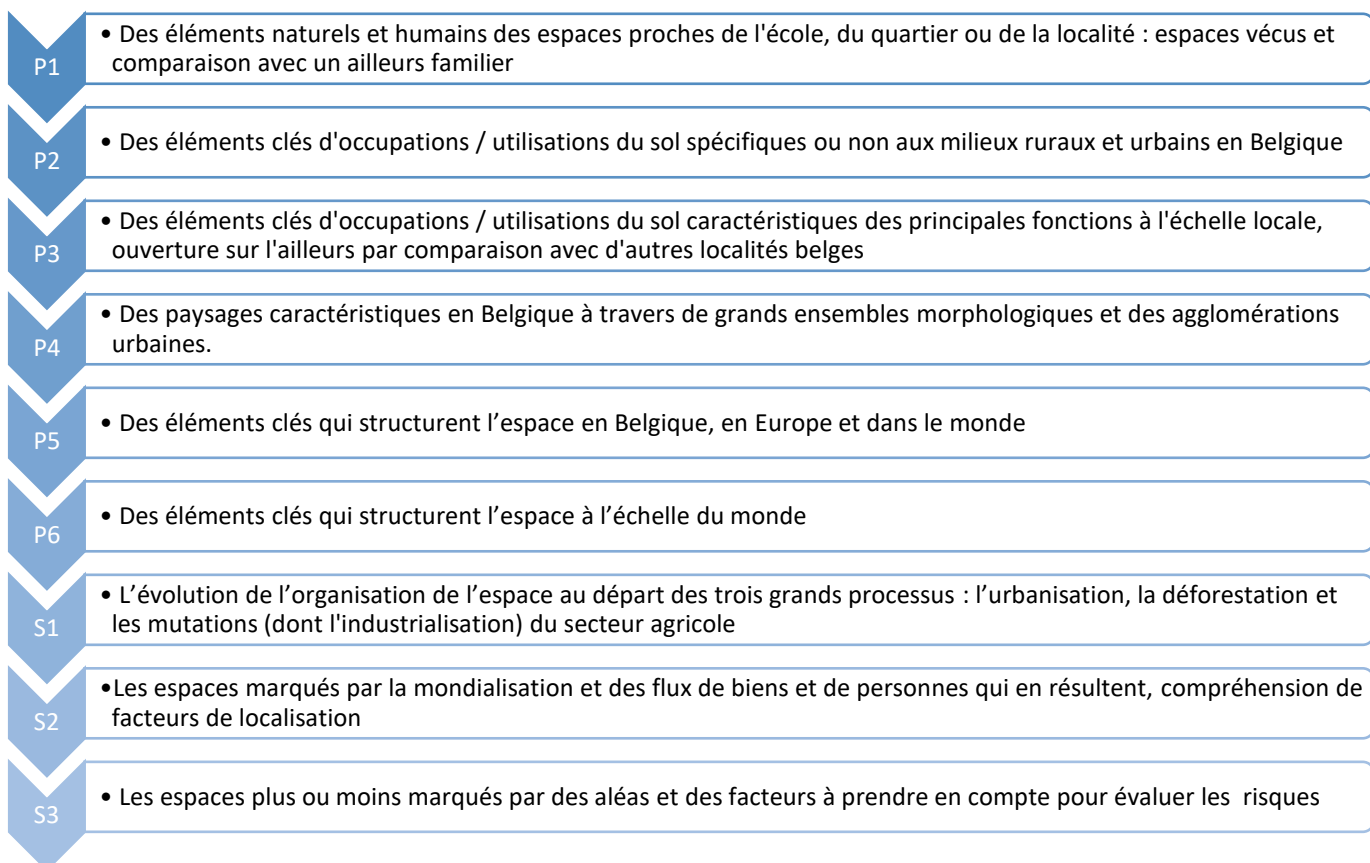
En développant des capacités à expliquer des faits mais aussi à appréhender leur dynamique pour en comprendre l'évolution, l'élève pourra prendre conscience que l'espace n'est pas figé, qu'il est évolutif, que son aménagement repose sur des contraintes mais aussi des choix.

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.



2.3. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs

En maternelle, la formation géographique est essentiellement axée sur une exploration de l'environnement en partant des éléments proches de l'enfant pour l'amener peu à peu à se décentrer et à quitter progressivement sa conception spontanée de l'espace. Cette approche sera renforcée au cours de la 1^{re} primaire dont l'objet est de développer la connaissance des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage proche de l'école, le quartier ou la localité, et de le comparer avec l'ailleurs quand l'occasion se présente.

Enjeu : l'élève est amené à se décentrer et à quitter progressivement sa conception spontanée de son environnement, il développe ses **représentations** de l'espace.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou **de consommation** ou la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés au départ des éléments qui composent le milieu de vie de l'école.

Démarche disciplinaire : l'élève **observe** et/ou **questionne** l'occupation du sol afin d'identifier des éléments remarquables en utilisant le vocabulaire utile pour les situer, 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 ce dernier.

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
Termes pour (se) situer et se déplacer : à gauche de, à droite de, près de, loin de, proche de. Repères dans les espaces rencontrés (vécus) : - élément remarquable d'un paysage ou d'un espace parce qu'il est unique ou différent du reste ou qu'il y occupe une place importante ; - nom du quartier de l'école, nom de la localité.	Utiliser adéquatement les termes pour se situer et se déplacer. Dire en quoi un élément est remarquable dans le paysage. Nommer le quartier ou la localité des milieux observés.
CARACTERISER LES REPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
- À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Occupation du sol : école, habitat, route	Citer des exemples d'occupation du sol dans l'environnement proche de l'école ou dans un espace rencontré. Sélectionner une illustration en lien avec une occupation du sol.
- AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
Saisons : changement de la végétation en fonction des saisons.	Associer un paysage à une saison.

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol, une maquette ou une représentation numérique pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol

Annoter/construire une représentation de l'espace.	<p>Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie, une maquette, un croquis cartographique pour mettre en évidence des observations du terrain.</p> <p>Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence un élément remarquable ou un trajet.</p>
--	---

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	<p>Se déplacer sur la base de consignes orales.</p> <p>S'orienter/se situer en faisant référence au vocabulaire adéquat et aux repères.</p> <p>Utiliser des termes et des repères pour indiquer la position d'un élément par rapport à un autre.</p>
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Sur la base d'une photographie ou d'une observation sur le terrain, associer des occupations du sol à des activités du quotidien : apprendre, jouer, se nourrir, se déplacer, faire du sport...</p>

2^e PRIMAIRE

Objectifs

L'objet de la 2^e 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 2^e 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. Celles-ci 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 1^{re} 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
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.
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.
CARACTERISER LES REPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
- À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupations du sol - fonction résidentielle (par exemple : maison, immeuble à appartements) ; - fonction commerciale (par exemple : magasin, restaurant) ; - fonction industrielle (par exemple : usine, parc industriel) ; - fonction agricole (par exemple ferme, champs, prairie, verger, potager) ;	Associer une occupation du sol à une activité (sans nommer les fonctions). Par exemple, faire ses courses sans nommer la fonction commerciale

<p>- autres fonctions (par exemple, loisirs, soins, lieux de culte, fonctions administratives).</p> <p>Occupation du sol dans les milieux rural et urbain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - caractéristiques du milieu rural : village, champs, prairie, bois ; - caractéristiques du milieu urbain ou périurbain : ville, trottoir, quartier, immeuble-tour ; - caractéristiques communes aux différents milieux : <ul style="list-style-type: none"> • maison, immeuble à appartements ; • piste cyclable, place, carrefour, route, voie ferrée, gare, commerce ; trottoir • parc, potager, cours d'eau. 	<p>Citer des occupations du sol spécifiques ou communes à la ville et à la campagne</p>
<p>- AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)</p>	
<p>Éléments naturels visibles dans le quartier.</p>	<p>Identifier et nommer des éléments naturels remarquables à l'échelle du quartier</p>

Savoir-faire	Attendus
<p>Lire un paysage.</p>	<p>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</p> <p>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.</p>
<p>Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.</p>	<p>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</p> <p>Localiser des observations sur un plan à l'échelle du quartier ou de la localité</p>
<p>Annoter/construire une représentation de l'espace.</p>	<p>Placer sur un plan ou une photographie verticale, des éléments observés sur le terrain</p> <p>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.</p> <p>Compléter un croquis cartographique pour mettre en évidence un déplacement.</p> <p>Reporter un élément remarquable ou un trajet observé sur une photographie verticale sur un plan à la même échelle et inversement.</p>

Compétences	Attendus
<p>Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.</p>	<p>Tracer un trajet sur un plan ou sur un croquis cartographique sur la base de consignes.</p>
<p>Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.</p>	<p>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.</p>

	Identifier l'occupation du sol dominante dans un espace à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune
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.

3^e PRIMAIRE

Objectifs

L'objet de la 3^e primaire est de remobiliser et d'enrichir les occupations et utilisations du sol spécifiques ou non à des milieux ruraux et urbains en Belgique à travers l'observation de paysages et d'apprendre à l'élève à faire des liens entre une utilisation du sol et une fonction.

Cette approche sera renforcée en développant la connaissance d'occupations et d'utilisations du sol caractéristiques des principales fonctions à l'échelle locale et d'ouvrir sur l'ailleurs en comparant avec d'autres localités en Belgique.

Enjeux : en élargissant sa connaissance aux fonctions caractéristiques de territoires, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** de l'espace. Les spécificités de certains milieux pourraient permettre de faire émerger des **identités** 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 fonctions identifiées dans les espaces observés. L'élève découvre que la localisation de fonctions peut être le fait d'un **aménagement du territoire**.

Démarche disciplinaire : l'élève **se questionne** et/ou **observe** des paysages sur la base des mêmes représentations qu'en 2^e primaire auxquelles s'ajoute la carte pour localiser des observations à l'échelle locale sur le territoire de la Belgique. Au départ du **questionnement** et/ou de l'**observation**, l'élève met en évidence des différences entre des espaces. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments relatifs aux fonctions qui permettent de caractériser ces différences.

SAVOIRS	ATTENDUS
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
Le quartier, le village : une partie de la commune. Des éléments remarquables de l'occupation du sol à l'échelle de la commune dont un cours d'eau.	Nommer la commune à laquelle appartient le quartier ou le village. Identifier des éléments remarquables de l'occupation du sol à l'échelle de la commune. Nommer le cours d'eau du milieu observé
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Principales fonctions à l'échelle d'une commune et occupations du sol caractéristiques : - fonction résidentielle : par exemple, maison/immeuble à appartements, immeubles jointifs, habitat en lotissement ou le long des routes, maison 4 façades ; - fonction commerciale : par exemple, magasin, rue commerçante et marché, centre commercial et grande surface, café/restaurant ; - fonction industrielle : par exemple, usine, parc industriel ; - fonction agricole : par exemple, ferme, champs, prairie, bois, verger, potager ; - autres fonctions : par exemple, loisirs, soins, cinéma/théâtre/centre culturel, hôtel de ville ou maison communale, hôpital, terrain ou hall de sport,	Associer une occupation/utilisation du sol à une fonction. Illustrer une fonction à l'aide d'un exemple d'occupation du sol.

parc d'activités, lieu de culte, espace vert et cimetière.	
--	--

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter une photo prise au sol pour mettre en évidence les occupations/utilisations du sol caractéristiques d'une fonction du milieu observé.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	Annoter un plan ou une carte pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol caractéristiques d'une fonction à l'échelle locale.
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Annoter une vue verticale ou un plan pour mettre en évidence une occupation/utilisation du sol caractéristique d'une fonction. Positionner des éléments observés sur le terrain sur un plan ou sur une vue verticale.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Sur la base d'observations sur le terrain, d'une vue verticale ou d'un plan, situer une occupation/utilisation du sol caractéristique d'une fonction par rapport à des éléments remarquables et en précisant le nom du quartier ou du village et de la commune.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	Sur la base d'une observation sur le terrain ou d'une image géographique, décrire un paysage en faisant référence à l'occupation/utilisation du sol Sur la base d'images géographiques au sol ou verticales ou de représentations de l'espace actuelles et d'il y a une centaine d'années maximum, identifier des transformations/permanences dans l'occupation/utilisation du sol à l'échelle locale
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 fonction à une occupation dominante du sol observée à l'échelle locale.

4^e PRIMAIRE

Objectifs

L'objet de la 4^e primaire est la poursuite de la découverte d'autres milieux de Belgique afin de dégager les grands traits des principaux ensembles morphologiques et humains qui structurent le territoire belge (Basse Belgique, Moyenne Belgique et Haute Belgique). Le Sillon Sambre et Meuse est aussi retenu car il illustre à la fois un espace marqué par un cours d'eau et se situe à la limite entre la Moyenne et la Haute Belgique. Des agglomérations urbaines sont également retenues car elles permettent d'illustrer l'articulation entre les différents types d'utilisation du sol dans le cadre d'une grande ville.

L'élève apprend à faire des liens entre des utilisations du sol et des composantes relatives au milieu naturel. Il apprend également à utiliser des repères (directions cardinales) à différentes échelles (échelle locale, échelle de la Belgique) pour situer des faits ou des phénomènes (en ce compris des faits liés à l'actualité), pour mettre en évidence notre connexion avec le monde.

Enjeux : en élargissant sa connaissance de paysages caractéristiques de la Belgique, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** de l'espace. Les spécificités de certains milieux pourraient permettre de faire émerger des **identités** différentes en fonction de la manière d'occuper des espaces et d'aborder la compréhension du monde actuel.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou de **consommation** ou la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés au départ des occupations du sol identifiées dans les paysages observés en Belgique (photos, vidéos, images satellites). L'élève découvre que des situations relatives à des composantes naturelles et humaines peuvent influencer l'**aménagement d'un territoire**.

Démarche disciplinaire : l'élève apprend à utiliser les directions cardinales et des repères à différentes échelles pour situer des faits ou des phénomènes. Ceux-ci sont observés sur la base des mêmes représentations qu'en 3^e primaire auxquelles s'ajoutent la carte à l'échelle de la Belgique et le planisphère pour localiser des observations. Par le **questionnement** et/ou l'**observation**, l'élève met en évidence des différences entre des occupations du sol. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **identifier** des éléments physiques et humains qui permettraient de justifier ces différences (démarche explicative).

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
Termes pour (se) situer et se déplacer : les quatre directions cardinales. Principales villes de Belgique : Bruxelles, Charleroi, Liège, Namur, Anvers, Bruges, Gand et Louvain. Cours d'eau de Belgique : Meuse, Escaut, Sambre, Yser, cours d'eau proche de l'école Principaux reliefs de Belgique : Littoral, Basse Belgique, Moyenne Belgique, Haute Belgique. Mer du Nord.	Indiquer les quatre directions cardinales sur une rose des vents. Nommer les principales villes, les cours d'eau, les principaux reliefs de Belgique ainsi que la Mer du Nord figurés sur une carte.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	

<p>Occupations du sol caractéristiques des grands ensembles morphologiques de la Belgique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le littoral belge (paysages marqués par la mer) : dune, plage, digue, port ; - les plateaux limoneux (paysages marqués par des grandes cultures) : paysage ouvert, surface généralement plane, grande parcelle cultivée, ferme, nombreux villages ; - l'Ardenne (paysages marqués par des forêts, des prairies et des cultures) : vallée encaissée, regroupement des maisons en villages et hameaux, forêt, prairie, culture ; - le Sillon Sambre-et-Meuse (paysages marqués par une vallée) : voie navigable, voie ferrée, versant, habitat dense, industrie. <p>Occupations du sol caractéristiques d'une agglomération urbaine (paysages marqués par la diversité et l'organisation des utilisations du sol non agricoles et la convergence des réseaux de transport) : voie navigable, autoroute, voie ferrée, aéroport, habitat dense</p>	<p>Reconnaitre différentes occupations du sol dans un paysage.</p> <p>Citer des occupations du sol qui caractérisent une agglomération urbaine.</p> <p>Citer les grands ensembles morphologiques et préciser les principales caractéristiques (au moins 2) qui permettent de les distinguer</p>
<p>AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)</p>	
<p>Éléments du relief : versant, vallée</p> <p>Éléments hydrographiques : rive (droite et gauche), lit du cours d'eau, amont, aval</p>	<p>Distinguer des éléments du relief ou de l'hydrographie dans un paysage</p>

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	<p>A partir d'observations sur le terrain ou de représentations de l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence une occupation du sol caractéristique d'un paysage ; - annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence les éléments de l'hydrographie ou du relief.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	Annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence des éléments du relief et de l'hydrographie, sur la base de la légende.
Annoter/construire une représentation de l'espace.	<p>Annoter une image géographique pour mettre en évidence une occupation du sol caractéristique d'un paysage.</p> <p>Schématiser l'occupation du sol par un croquis cartographique.</p>

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	<p>Sur la base d'une carte, situer un paysage à l'échelle de la Belgique en faisant référence à des repères connus et aux directions cardinales.</p> <p>Sur le terrain, indiquer une direction cardinale, à l'aide de la boussole.</p>
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Sur la base d'une photographie, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain dans un paysage étudié :</p> <ul style="list-style-type: none"> - caractériser un paysage en faisant référence à des éléments marquants de son occupation/utilisation du sol ; - distinguer deux paysages sur la base de leurs occupations du sol.

<p>Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales</p>	<p>Sur la base d'éléments de l'occupation du sol, au départ d'une image photographique, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - justifier l'appartenance d'un paysage à un ensemble morphologique étudié ou à une agglomération urbaine ; - mettre en évidence des occupations du sol différentes en lien avec le relief, l'hydrographie, les éléments naturels et sa proximité ou non d'un centre urbain
---	---

5^e PRIMAIRE

Objectifs

L'objet de la 5^e primaire est d'élargir la connaissance des éléments qui structurent le territoire belge notamment sur la base de la répartition de la population et des divisions administratives.

L'élève apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs.

L'élève apprend à faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et de l'hydrographie.

Cette approche sera renforcée en privilégiant la carte comme porte d'entrée pour lire les espaces et les comprendre.

Les paysages et l'occupation du sol sont maintenant des supports pour illustrer ce qui est lu sur la carte ou justifier des liens entre des composantes de l'espace.

Enjeux : en élargissant sa connaissance des éléments qui structurent les paysages et l'occupation du sol en Belgique et en Europe, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** de l'espace. Les liens entre différents éléments de l'espace pourraient permettre d'expliquer des **identités** différentes.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou **de consommation** ou la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés au départ des occupations du sol ou des répartitions spatiales en fonction des espaces observés. L'élève découvre que des composantes naturelles et humaines peuvent influencer l'**aménagement d'un territoire**.

Démarche disciplinaire : l'élève élargit ses connaissances de **repères** qui permettent de situer des faits et des phénomènes aux échelles belge et européenne. À partir de la 5^e primaire, l'élève recourt de plus en plus à la carte, au globe virtuel et aux géoportails pour observer et expliquer.

Au départ de **questionnements** et/ou d'**observations**, l'élève met en évidence des différences entre des occupations du sol. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments en lien avec la population, l'hydrographie, le relief qui permettent de justifier ces différences (démarche explicative).

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
Termes pour (se) situer et se déplacer : les huit directions cardinales	Indiquer les huit directions cardinales sur une rose des vents
Régions belges, provinces et Communautés : Région wallonne, flamande et Bruxelles-Capitale, Communauté française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles), flamande et germanophone, les dix provinces.	Nommer des espaces et des limites figurés sur une carte : les Régions belges, les Communautés, la frontière linguistique et les provinces.
Les quatre pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni.	Nommer les pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni figurés sur une carte.
Principaux reliefs en Europe : Alpes, Pyrénées et Caucase.	Nommer les principaux reliefs européens, la mer du Nord, et la mer Méditerranée figurés sur une carte.
Mer Méditerranée, Mer du Nord.	
Les réseaux de communication qui relient les espaces habités ou d'activités : ferroviaire, (auto)routier, voies navigables.	Distinguer en quelques mots les réseaux de communication.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	

Répartition de la population en Belgique : l'espace Bruxelles-Gand-Anvers-Louvain et le Sillon Sambre-et-Meuse.	<p>Nommer les espaces les plus peuplés en Belgique, figurés sur une carte.</p> <p>Énoncer des ordres de grandeur de la population en Belgique, en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles-Capitale, au dixième de million près.</p>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
<p>Éléments d'hydrographie : fleuve, rivière, source, embouchure, méandre, affluent et confluent.</p> <p>Caractéristiques du relief :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plaine : surface plane et peu élevée dans laquelle les cours d'eau sont peu ou pas encaissés ; - plateau : surface relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés ; - montagne : relief d'altitude élevée caractérisé par de fortes pentes et de fortes dénivellations ; - altitude (élévation par rapport au niveau de la mer). 	<p>Nommer les éléments hydrographiques figurés sur une représentation de l'espace.</p> <p>Décrire en quelques mots ce qu'est une plaine, un plateau, une montagne et l'altitude.</p>

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter pour mettre en évidence, des éléments identiques du paysage sur des représentations différentes : vue au sol, vue aérienne.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	<p>Annoter une carte à une seule variable en valeurs absolues pour mettre en évidence des éléments, y compris des limites administratives (commune, province, région, pays...), sur la base de la légende.</p> <p>Annoter une carte pour mettre en évidence des pays à l'échelle de l'Europe et identifier leur appartenance ou non à l'Union Européenne.</p> <p>Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain et inversement, sur la base de l'échelle graphique.</p> <p>Relever l'altitude d'un point sur une carte, un globe virtuel ou un géoportail.</p> <p>Repérer les variations d'altitude sur un profil du relief.</p>
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Annoter une carte avec des points, des lignes ou des surfaces pour mettre en évidence un fait à l'échelle de la Belgique ou de l'Europe.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Situer une occupation ou utilisation du sol en Belgique ou en Europe en faisant référence aux directions cardinales et à des repères à l'échelle de la Belgique ou de l'Europe
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Caractériser une occupation du sol en faisant référence au relief et à l'hydrographie.</p> <p>Sur la base de représentations de l'espace actuelles et antérieures, identifier des transformations/permanences dans l'occupation du sol à l'échelle de la Belgique.</p>

<p>Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales</p>	<p>En comparant deux cartes, sélectionner les affirmations correctes qui établissent des liens entre une occupation/utilisation du sol et la répartition de la population, des éléments du relief, de l'hydrographie.</p>
---	---

6^e PRIMAIRE

Objectifs

L'objet de la 6^e primaire est d'élargir la connaissance des éléments qui structurent l'espace à l'échelle du monde sur la base de grands repères (continents, océans et principaux parallèles), de la répartition de la population et des grands climats.

L'observation de ces grands ensembles sera notamment réalisée à travers les manifestations du réchauffement climatique de manière à apprendre à distinguer les activités humaines qui contribuent plus ou moins à ce phénomène, dans une perspective de sensibilisation aux enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable.

À partir de la 6^e primaire, les observations prennent en compte comment les territoires ont pu et peuvent évoluer.

Cette prise en compte sera poursuivie dans la suite du tronc commun.

Enjeux : en élargissant sa connaissance des éléments qui structurent l'espace à l'échelle du monde, l'élève poursuit le développement de ses **représentations**.

En identifiant certains changements dus au réchauffement climatique, l'élève se questionne à propos des **impacts environnementaux**, et par là, des modes de consommation et de production.

En lien avec la **citoyenneté et l'État**, l'observation d'activités humaines permet de sensibiliser les élèves à propos de la participation des citoyens dans des choix d'occupation/utilisation du sol qui contribuent plus ou moins aux changements climatiques induits par le réchauffement.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou de **consommation** et la **mobilité des personnes et des biens** ainsi que la **mondialisation**, qui sont le fruit ou non d'**aménagements**, sont abordés à travers la répartition de la population et les effets des changements du climat.

Démarche disciplinaire : l'élève élargit ses connaissances avec des repères qui permettent de situer des faits et des phénomènes aux échelles des continents et du monde. Ces repères seront lus sur différentes représentations de l'espace, dont le planisphère ou le globe terrestre, y compris en version numérique.

Au départ de **questionnements** et/ou d'**observations**, l'élève met en évidence des grands contrastes à l'échelle de la répartition de la population du monde. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments de l'hydrographie, du relief et du climat qui permettent de justifier ces différences (démarche explicative).

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
Les continents : Europe, Asie, Amérique, Afrique, Océanie et Antarctique.	Nommer les continents figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.
Les océans : Atlantique, Pacifique, Indien, Arctique, Antarctique.	Nommer les océans figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.
Les principaux parallèles et repères : les tropiques, l'équateur, les cercles polaires, les hémisphères, les pôles.	Nommer les principaux parallèles et repères figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Densité de la population : nombre d'habitants par unité de surface.	Distinguer la densité de la population de la population totale.
Répartition de la population dans le monde : environ 7900 M en 2021 dont 60 % en Asie, 10 % en Europe, un peu plus de 20 % de la population vit à moins de 30 km des côtes et 70 % vit en ville (à mettre à jour)	Donner un ordre de grandeur de la population mondiale, de la part de l'Asie et de l'Europe et de la population qui vit à moins de 30 km des côtes, qui vit en ville.

AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
<p>Éléments du climat : les températures et précipitations.</p> <p>Les principales zones thermiques d'Europe : froid au nord, tempéré dans nos régions, méditerranéen au sud.</p> <p>Le zonage thermique basé sur les températures en 3 zones à l'échelle du monde ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaude (toujours chaude, de part et d'autre de l'équateur) - tempérée dans nos régions (températures variables) - polaire au nord (toujours froid) <p>Les grands types de climat sur Terre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aride - tropical - polaire - tempéré (dont océanique et méditerranéen) - continental <p>Réchauffement climatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - causes : activités humaines émettrices de gaz à effet de serre, mode de vie de la population, hausse de l'effet de serre ; - conséquences environnementales : fonte des glaciers et disparition de la banquise, augmentation de la température des océans et du niveau des mers, migration et disparition d'animaux et de végétaux 	<p>Distinguer, sur la base des températures, les principales zones thermiques de l'Europe</p> <p>Nommer les 3 zones thermiques figurées sur une carte</p> <p>Sur la base de caractéristiques données, préciser le climat d'un lieu (chaud/froid, sec/humide, saisons contrastées ou non)</p> <p>Décrire des exemples d'activités humaines qui participent au réchauffement climatique.</p> <p>Décrire des exemples de conséquences environnementales du réchauffement climatique.</p> <p>Citer des solutions pour atténuer les changements climatiques induits par le réchauffement.</p>

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Sur la base de vues verticales, comparer deux paysages d'un même endroit, à des moments différents, pour mettre en évidence un changement de l'occupation du sol.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	<p>Annoter une carte à une variable, sur la base de la légende (couleurs ou figurés) pour mettre en évidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des espaces plus ou moins peuplés ; - des espaces plus ou moins chauds et plus ou moins secs. <p>Annoter une carte pour mettre en évidence le nom des pays, les principaux parallèles et les autres repères utiles pour situer un fait ou un phénomène.</p>
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Annoter une photographie verticale pour mettre en évidence un changement de l'occupation du sol.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	<p>Situer en quelques mots des espaces plus ou moins peuplés, à l'aide des repères connus ou identifiés sur une carte.</p> <p>Situer un fait ou un phénomène à l'échelle d'un continent ou du monde, en faisant référence à des repères, à la répartition de la population et aux zones thermiques.</p>

Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Caractériser le climat d'un espace en faisant référence aux températures et aux précipitations.</p> <p>Caractériser dans un espace des activités humaines qui relèvent de la production, des transports ou de la consommation</p>
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales	Sur la base de différentes cartes, expliquer la présence plus ou moins importante de la population, en faisant référence au relief ou à l'hydrographie ou aux conditions climatiques ou à la proximité du littoral.

1^{re} SECONDAIRE

Objectifs

L'objet de la 1^{re} secondaire est de développer les 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. Ces trois processus permettent de mettre en évidence des effets des actions humaines sur l'environnement.

Les observations se font tant à des échelles locales sur la base de photographies ou sur le terrain, que sur des cartes (papier, globe virtuel ou géoportail) à d'autres échelles.

Enjeux : en enrichissant sa connaissance des éléments qui traduisent les mutations des espaces urbain, forestier et agricole, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du monde et des **identités** liées à l'occupation du sol.

Au départ de certaines mutations des espaces, il poursuit son questionnement à propos des impacts environnementaux et par là, des modes de consommation, de production et d'habitat.

En lien avec la **citoyenneté et l'État**, l'observation de l'évolution des espaces permet d'interroger la responsabilité de nos modes de vie et l'importance de la participation citoyenne dans des choix de société.

En lien avec les **rapports sociaux**, l'observation de l'urbanisation permet d'interroger des liens entre des conditions socioéconomiques des populations et l'évolution de l'occupation du sol.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou de **consommation** et la **mobilité des personnes et des biens** ainsi que la **mondialisation**, qui sont le fruit ou non d'**aménagement**s, sont abordés à travers les questions de l'évolution de l'urbanisation, la déforestation et des mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou d'**observations**, l'élève met en évidence l'évolution des mutations de l'espace. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments en vue de **justifier** les changements de l'occupation du sol. Il développe des aptitudes pour décrire les répartitions spatiales dans une perspective de dynamique spatiale d'un fait ou d'un phénomène.

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS, MODÈLES POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT DANS L'ESPACE	
Espaces du monde marqués par la croissance démographique : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains.	Nommer les principaux espaces du monde marqués par la croissance démographique, figurés sur une carte.
Principales agglomérations d'Europe : Moscou, Paris, Londres, Madrid, Berlin.	Nommer les principales agglomérations européennes figurées sur une carte.
Principales zones forestières du monde : forêt tropicale, forêt boréale, forêt tempérée.	Nommer les principales zones forestières du monde figurées sur une carte.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Croissance démographique : naissances, décès (mouvement naturel) et immigration, émigration (mouvement migratoire).	Dire en quelques mots ce qu'est la croissance démographique.
Quelques processus qui marquent l'évolution de l'occupation des espaces : - urbanisation et étalement urbain : lotissements, zones industrielles, commerciales et de services ; - déforestation : élevage intensif, (mono)cultures, urbanisation ; - mutation du secteur agricole : culture sous serre,	Citer des occupations du sol caractéristiques de chaque processus qui marque l'évolution de l'occupation des espaces. Illustrer par un exemple un espace marqué par un processus d'évolution.

<p>taille des parcelles, parc d'engraissement, ceintures vertes.</p> <p>Quelques processus pour établir des liens entre l'évolution de l'occupation du sol et l'environnement : aménagement du territoire, bétonisation, perte de biodiversité, augmentation des émissions de gaz à effet de serre, ...</p> <p>Structure de la ville : centre-ville, banlieue (espace urbain continu), périphérie récente (espace urbain discontinu), aire urbaine.</p> <p>Facteurs de localisation : facteurs qui influencent la localisation d'une activité ou de l'habitat : - facteurs humains : réseaux de transport, prix du terrain, frontières et divisions administratives, répartition de la population ;</p>	<p>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.</p> <p>Distinguer en quelques mots les espaces qui composent la ville.</p> <p>Dire en quelques mots ce qu'est un facteur de localisation</p> <p>Illustrer par un exemple un facteur de localisation humain d'une activité ou de l'habitat</p>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
-facteurs de localisation naturels : climat et relief.	Illustrer par un exemple un facteur de localisation naturel d'une activité ou de l'habitat.

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter une image géographique pour mettre en évidence l'évolution de l'occupation du sol, sur la base de photographies verticales prises à des moments différents pour un même lieu.
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	<p>Identifier des éléments sur la base de la légende, sur une carte à deux variables (couleurs ou figurés).</p> <p>Lire une information quantitative sur la base de la légende.</p> <p>Relever une distance et une surface, à l'aide d'un portail numérique.</p> <p>Associer l'emploi des figurés cartographiques de couleurs différentes à des données qualitatives ou quantitatives.</p>
Annoter/construire une représentation de l'espace.	<p>Annoter une vue verticale pour mettre en évidence l'évolution de l'occupation du sol, sur la base d'images géographiques prises à des moments différents pour un même lieu.</p> <p>Réaliser un croquis cartographique pour mettre en évidence une évolution de l'occupation du sol.</p>
Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Situer un processus qui marque l'évolution de l'occupation d'un espace, en faisant référence à des repères connus ou identifiés sur une carte (papier, globe virtuel ou géoportail).
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Caractériser un espace en faisant référence à l'évolution de l'occupation du sol, sur la base d'images géographiques.</p> <p>Caractériser l'étalement urbain d'une ville ou agglomération à deux moments, en faisant référence à un cas connu.</p>

	Caractériser l'occupation du sol d'un espace déforesté.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales	<p>Mettre en évidence des effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation/utilisation du sol sur l'environnement.</p> <p>Mettre en évidence des liens entre des indicateurs socioéconomiques des populations et l'évolution de l'urbanisation.</p> <p>Expliquer le développement d'une activité ou de l'habitat à un endroit spécifique, sur la base d'éléments naturels ou humains de l'espace (facteurs de localisation).</p>

2^e SECONDAIRE

Objectifs

L'objet de la 2^e secondaire est d'apprendre à identifier des occupations de l'espace et des flux de biens et de personnes associés au phénomène de la mondialisation et de comprendre des facteurs de localisation. Les observations se font tant à des échelles locales sur la base d'images géographiques ou sur le terrain que sur des cartes (papier, globe virtuel ou géoportail) à d'autres échelles.

Enjeux : en enrichissant sa connaissance des mutations des espaces en lien avec la mondialisation, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du monde. Ces mutations, qui se traduisent le plus souvent par une uniformisation de l'occupation du sol, permettent d'interroger le concept d'**identité**.

Au départ de certaines mutations des espaces, l'élève interroge les effets de la mondialisation en termes d'**impacts environnementaux** et de façon plus générale en termes de développement durable.

En lien avec la **citoyenneté et l'État**, l'observation des flux mondiaux permet d'interroger la responsabilité de nos modes de vie et l'importance de la participation citoyenne dans des choix de société.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production ou de consommation**, l'**emploi et le travail**, les **technologies de l'information et de la communication**, les **mouvements sociaux** et la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés en lien avec les espaces clés de la **mondialisation**. L'élève découvre que la mondialisation influence aussi l'**aménagement du territoire**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou d'**observations**, l'élève met en évidence des espaces marqués par la mondialisation. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments en vue d'identifier l'influence de ce phénomène sur l'organisation des territoires. Il élargit ses connaissances pour situer des faits et des phénomènes aux échelles des continents et du monde.

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS, MODÈLES POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT DANS L'ESPACE	
Coordonnées géographiques (localisation absolue) : latitude, longitude et altitude. Les pôles mondiaux de production et de consommation : Amérique du Nord, Europe, Asie du Sud et de l'Est. Les principales métropoles mondiales : Londres, New York, Hong Kong, Singapour, Shanghai, Pékin, Dubaï, Paris, Tokyo, Sydney ¹¹ . (À mettre à jour.) Les littoraux les plus peuplés : l'est et le sud de l'Asie, le nord-est des USA, pourtour de la Méditerranée, Golfe de Guinée.	Citer les éléments à prendre en compte pour déterminer une localisation absolue. Différencier les notions de latitude et de longitude en quelques mots. Localiser et nommer les pôles mondiaux de production et de consommation Nommer les principales métropoles mondiales figurées sur une carte. Localiser et nommer les littoraux les plus peuplés sur une représentation de l'espace.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Des espaces d'activité caractéristiques du processus de mondialisation : quartier d'affaire, port, aéroport, pôle	Annoter une représentation de l'espace pour mettre en évidence des espaces d'activité liés à la mondialisation.

¹¹ Classement GaWC (University of Loughborough, 2020).

<p>logistique, littoral touristique, zones industrielles.</p> <p>Espaces clés de la mondialisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - métropoles : ville qui concentrent des fonctions de décision à une échelle mondiale, internationale, nationale ou régionale ; - grands aéroports. <p>Des réseaux de communication liés à la mondialisation : routes maritimes, routes ferroviaires, autoroutes, lignes aériennes, voies navigables, câbles de télécommunication.</p> <p>Exemples de phénomènes en lien avec la mondialisation : vente en ligne, infrastructures numériques, tourisme de masse, transport par conteneurs.</p> <p>Nature des flux entre ces espaces : marchandises, personnes, information et argent.</p>	<p>Citer un exemple d'espace clé de la mondialisation.</p> <p>Énoncer des réseaux de communication liés à la mondialisation</p> <p>Décrire un exemple d'évolution de la mobilité des biens et des personnes en lien avec la mondialisation.</p> <p>Décrire la nature des flux entre les espaces clés de la mondialisation.</p>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
Formes spécifiques des littoraux : estuaire et delta, côtes à falaises ou rocheuses, côtes sableuses ou à galets.	Identifier et nommer des formes spécifiques des littoraux.

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter des images géographiques pour mettre en évidence un même élément sur une vue verticale, oblique et au sol
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	<p>Annoter deux cartes à des échelles différentes pour mettre en évidence et/ou reporter des informations.</p> <p>Relever les coordonnées géographiques d'un lieu sur une carte, un globe virtuel ou un géoportail.</p> <p>Relever la différence d'heures entre deux fuseaux horaires, à l'aide d'une carte.</p> <p>Relever l'origine, la destination, l'importance et la nature d'un flux sur une carte.</p>
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Annoter une carte de flux en lui donnant un titre et en complétant une légende.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Situer un fait en faisant référence aux métropoles mondiales et aux grandes façades littorales.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	Sur la base d'une image géographique, caractériser un littoral en termes d'activités

	Sur la base d'une carte (papier, globe virtuel ou géoportail), caractériser un flux en prenant en compte le point de départ, le point d'arrivée, l'importance et la nature, les espaces traversés et les modes de transport.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales	Mettre en évidence des impacts positifs et négatifs de la mondialisation sur l'environnement, à travers la mobilité des biens et des personnes.

3^e SECONDAIRE

Objectifs

L'objet de la 3^e secondaire est d'apprendre 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 événements associés à ces aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer le risque.

Les observations se font tant à des échelles locales sur la base d'images géographiques que sur des cartes (papier, globe virtuel ou géoportail) à d'autres échelles.

Enjeux : en prenant en compte des espaces plus ou moins à risques, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du monde.

Les enjeux des impacts environnementaux sont réinterrogés à travers le concept de vulnérabilité et plus particulièrement, en observant la manière d'occuper un territoire et les risques que cela induit pour les populations.

En lien avec la **citoyenneté et l'État**, l'observation d'espaces à risques permet d'interroger la responsabilité politique, et par là, des citoyens, dans l'aménagement ou non du territoire.

En lien avec les **rapports sociaux**, l'observation des espaces à risques permet d'interroger des liens entre des conditions socioéconomiques des populations et leur vulnérabilité.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou **de consommation**, la **mobilité des personnes et des biens** et l'**aménagement du territoire** sont abordés en lien avec les **risques** et la **sécurité**.

Démarche disciplinaire : au départ de **questionnements** et/ou d'**observations**, l'élève met en évidence des espaces affectés par certains aléas et le phénomène de réchauffement climatique. Les **questions** que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité et à **rechercher** des éléments en vue de justifier l'importance d'un risque. Il élargit ses connaissances pour situer des faits et des phénomènes aux échelles des continents et du monde.

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS, MODÈLES POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT DANS L'ESPACE	
Principaux espaces affectés par des aléas naturels : - tectoniques : ceinture de feu du Pacifique ; - d'inondation : zone inondable ; - climatiques : • cyclones : la zone intertropicale et les façades pacifique de l'Asie et atlantique de l'Amérique du Nord ; • sécheresses : espaces semi-arides tels que le Sahel, le sud du bassin méditerranéen, l'ouest de l'Amérique du Nord.	Nommer les principaux espaces affectés par des aléas. Distinguer en quelques mots les grands types d'aléas naturels.
CARACTERISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
Aléas naturels : inondation, séisme, volcanisme, tempête, tornade, feu de forêt, sécheresse, cyclone. Événements associés : coulée de boue, glissement de terrain, tsunami Facteurs à prendre compte pour évaluer le risque associé aux aléas naturels (vulnérabilité) : - intensité et fréquence de l'aléa ;	Distinguer aléa et risque à l'aide d'un exemple. Citer des exemples de facteurs qui augmentent ou diminuent la vulnérabilité d'un espace face aux aléas naturels.

<ul style="list-style-type: none"> - importance de la population ; - nature de l'occupation du sol ; - facteurs naturels (pente, proximité d'un cours d'eau...) ; - facteurs économiques ou politiques (qualité de l'habitat, aménagement, dispositif de prévention...). <p>Population : les espaces peuplés et les espaces vides aux échelles mondiales et continentales</p> <p>Aménagements du territoire pour se prémunir d'un risque lié à un aléa naturel : digue, bassin d'orage, barrage, système d'irrigation, constructions antisismiques, interdiction de s'installer dans les espaces vulnérables, végétalisation des villes, ...</p>	<p>Nommer les espaces peuplés et les espaces vides figurés sur une carte</p> <p>Décrire un exemple d'aménagement pour se prémunir d'un risque lié à un aléa naturel.</p> <p>Associer un aménagement à un aléa naturel.</p>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
<p>Formation des reliefs : mouvements des plaques tectoniques.</p> <p>Bassin hydrographique : plaine alluviale, lit du cours d'eau.</p> <p>Principaux reliefs : Rocheuses, Himalaya, Andes, Rift africain</p>	<p>Associer la répartition des phénomènes sismiques et volcaniques aux limites des plaques tectoniques.</p> <p>Différencier en quelques mots la plaine alluviale du lit du cours d'eau.</p> <p>Nommer les principaux reliefs figurés sur une carte</p>
<p>Circulation générale de l'atmosphère :</p> <ul style="list-style-type: none"> - zone de convergence intertropicale (ZCIT) ; - alizés. <p>Phénomènes qui témoignent des changements du climat : augmentation de la fréquence et de l'intensité des aléas naturels tels que vagues de chaleur, sécheresses, cyclones, précipitations intenses.</p> <p>Réchauffement climatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - causes : activités humaines, mode de vie de la population, hausse de l'effet de serre ; - conséquences environnementales : fonte des glaciers et disparition de la banquise, augmentation de la température des océans et du niveau des mers, migration de la population, perturbation du cycle de l'eau, modifications des fréquences et de l'intensité d'événements climatiques extrêmes, migration et disparition d'animaux et de végétaux ; - solutions pour l'atténuer : alimentation, transports, énergie, consommation et bâtiments. 	<p>Décrire des phénomènes qui témoignent des changements du climat induits par le réchauffement.</p>

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	Annoter une image géographique pour mettre en évidence des manifestations d'un aléa ou des espaces vulnérables face à un aléa.

Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	<p>Annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence des espaces affectés par un aléa et / ou des espaces où l'activité humaine est présente.</p> <p>Manipuler des outils numériques de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail</p>
Annoter/construire une représentation de l'espace.	<p>Construire une légende dans le respect des règles de base de la cartographie : utilisation adéquate des points, des lignes, des surfaces et des couleurs.</p> <p>Annoter une représentation de l'espace pour mettre en évidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un espace affecté par un aléa ; - un espace affecté par un risque.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Situer un aléa naturel en faisant référence aux notions orohydrographiques ou climatiques.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	<p>Caractériser l'occupation d'un espace affecté par un aléa sur la base d'une photographie, d'une carte ou sur le terrain.</p> <p>Décrire une inégalité spatiale face à un aléa ou un risque dans un espace, en annotant une carte ou une photographie verticale et en rédigeant un bref commentaire.</p>
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales	<p>Justifier la répartition d'un aléa en faisant référence aux composantes orohydrographique, climatique et tectonique.</p> <p>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.</p> <p>Justifier la localisation d'un aménagement en faisant référence à un aléa.</p>

2.4. GLOSSAIRE DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE¹²

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 soit 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 : <i>Éléments naturels</i> - les milieux et les phénomènes naturels; - les ressources naturelles; <i>Éléments humains</i> - 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 ». 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 socio-économiques 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 coût ; elle peut aussi être perçue ou vécue en fonction de la nature du trajet (jugé agréable ou non) ou de critères sociaux (langue parlée).

¹² Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Il ne doit pas se retrouver dans le cahier des élèves.

Dynamique spatiale	Evolution 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). Exemple: 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. : <i>Google Earth</i>). 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	<p>La localisation absolue est exprimée par les coordonnées géographiques (latitude et longitude) auxquelles on ajoute parfois l'altitude.</p> <p>La localisation relative ou situation géographique est exprimée par rapport à d'autres repères référents.</p>
Milieu	<p>Désigne ce qui est autour et qui intègre un lieu, une activité, un groupe social ou une personne. Le terme est synonyme d'environnement.</p> <p>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...).</p> <p>Le milieu naturel correspond à l'ensemble des éléments de la nature (reliefs, climats, sols, eaux...) présents et associés dans ce milieu.</p>
Occupation du sol	<p>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 ...</p> <p>A ne pas confondre avec utilisation du sol.</p> <p>Evolution 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).</p>
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	<p>Portion d'un territoire perçue par un observateur, il est constitué par l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis.</p> <p>Ses caractéristiques résultent de l'action et de l'interaction de facteurs naturels et/ou humains.</p>
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	<p>Représentation du globe terrestre en projection plane (d'un seul tenant), cette représentation varie selon le type de projection.</p> <p>Note : si la représentation se fait sous la forme de deux hémisphères côtes à côtes, on parle alors de mappemonde.</p>
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	<p>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).</p> <p>La densité (rapport entre le nombre d'objets et une surface déterminée) est un moyen de mettre en évidence la répartition.</p>
Repère spatial	<p>Tout élément localisé dans l'espace permettant de se situer par rapport à lui.</p> <p>Ex. : un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne.</p>
Représentation en 3 dimensions	<p>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.</p> <p>Note : les outils numériques actuels (géoportail, SIG...) permettent une représentation en 2,5 dimensions.</p>
Représentation de l'espace	Supports utilisés pour représenter l'espace : plan, carte, photographie, maquette, globe virtuel...
Risque	<p>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)</p>
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	<p>Usage ou exploitation qu'en font les humains : par exemple, l'agriculture, l'habitat, l'activité économique, etc.</p> <p>A une même occupation du sol, par 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.</p>
Végétalisation (verdurisation)	<p>Processus volontaire de replantation (ex. : plantations de haies) et de réhabilitation du sol</p> <p>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 maraîchères...</p>
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 « Etat »
- 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.

3.1. CHEMINEMENT DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE¹³

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 reconnaître 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 5^e primaire. Le rôle de l'agent économique « État » sera remobilisé dans le cadre de la mondialisation et de ses effets en 2^e secondaire. Le jeune sera également initié aux enjeux en matière de production par le biais de la notion de production responsable. Enfin, dans le cadre d'une économie mondialisée, les notions de multinationales et de délocalisations seront abordées.

La notion d'échanges est également incontournable puisqu'il s'agit de la rencontre entre l'offre et la demande. Les échanges seront abordés dans leurs formes traditionnelles (marché...) et émergentes et sous l'angle des enjeux différents selon les acteurs de manière à amener les élèves à décoder progressivement ces relations entre acteurs économiques et à y prendre une place de manière critique en comprenant mieux les impacts de leurs choix.

Les questions de consommation, de productions 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 socio-économiques différents et variables dans le temps. Ainsi, les « transitions » sont bien un chemin vers un développement durable.

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.

¹³ 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.

3.3 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 première 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 deuxième 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 troisième 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 quatrième 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 cinquième 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 sixième 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 première 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 deuxième 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 troisième 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

3.4 CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs

L'élève comme acteur économique et social au sein de sa classe et de son école

L'école est un des premiers agents de socialisation de l'enfant et elle constitue une forme d'organisation et d'institution sociale. Elle permet à l'individu de s'identifier par rapport à un groupe, d'intégrer progressivement des règles et des valeurs, d'entretenir des relations sociales, mais aussi de satisfaire les besoins élémentaires liés aux activités quotidiennes comme les repas, les apprentissages ou les loisirs.

En 1^{re} primaire, l'enseignant poursuit les apprentissages initiés en 3^e maternelle en formation humaine et sociale (éléments liés à l'individualité, éléments liés à l'individu dans le groupe classe...) et en éducation à la philosophie et à la citoyenneté (se connaître et s'ouvrir à l'autre, règles de fonctionnement de la vie en classe...).

L'objectif essentiel en 1^{re} primaire est d'éveiller les élèves aux notions de besoins et d'identifier, le cas échéant, les biens individuels et collectifs (ces notions étant mises en lien en P2) qui permettent de répondre à ces besoins. Une première approche de la notion de budget est mise en place. Elle est centrée sur la comparaison des pièces de monnaie et les billets à la notion de prix. L'enseignant appréhende l'école en tant qu'agent de socialisation. D'autres agents de socialisation (la famille, les groupes de pairs, les médias) seront abordés en 3^e et 4^e primaire. Initiés en 1^{re} primaire, les concepts de règles, de statut et de rôle seront remobilisés en 2^e primaire dans d'autres milieux.

Enjeux : en partant de son vécu de l'école, l'élève développe ses **représentations** en matière de relations sociales et économiques. De même, en observant les différents rôles au sein de l'école, il s'initiera aux **rapports sociaux** qui existent entre des acteurs. Aborder des règles au sein de l'école concourt à une première approche de l'enjeu « La citoyenneté et l'Etat ».

Objets communs aux sciences humaines : la consommation.

Démarche disciplinaire : l'élève **observe** et **se questionne** sur le fonctionnement de l'école ainsi que sur ses acteurs et ses codes. Il formule des hypothèses quant aux différences qui peuvent exister entre les règles et les comportements selon les contextes. Il initie également un premier questionnement sur les notions de besoins et de biens, toujours dans le cadre scolaire.

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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La consommation : Besoins	Nommer des besoins quotidiens à l'école.

Biens	Exemplifier des biens dans le cadre scolaire.
Biens individuels/collectifs	Exemplifier des biens individuels et des biens collectifs dans le cadre scolaire.
Budget : formes de monnaie.	Reconnaitre les pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10 et 20 €.
	Classer les pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10 et 20 € par ordre de grandeur (valeur faciale).

Formation sociale

Savoirs	Attendus
Le lien social	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).
Rôles et statuts (à travers les règles).	Nommer différentes personnes intervenant dans le cadre scolaire, identifier leur rôle (ex. : directeur·trice, instituteur·trice, élève, accueillant·e, personnel ouvrier...) et certaines de leurs activités (ex. : organiser, enseigner, apprendre, surveiller, entretenir...).
Règles	Exemplifier différentes manières de communiquer avec ses camarades de classe, avec son instituteur·trice, avec la direction...
	Exemplifier des règles qui varient selon différentes situations dans le cadre scolaire (ex. : en classe, au réfectoire, dans les rangs, dans la cour de récréation).

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	Sur la base d'exemples concrets et tirés du quotidien, identifier des biens individuels et collectifs.
	Identifier l'existence de règles différentes dans l'utilisation du

Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	<p>langage selon les contextes en observant différentes manières de communiquer (ex. : langage familial entre copains, dans la cour de récréation, en classe, avec les adultes...).</p> <p>Associer une combinaison de pièces (1 €, 2 €) et/ou billets (5 €, 10 €, 20 €) avec le prix (inférieur ou égal à 20 €) d'un bien.</p>
--	---

Compétences	Attendus
<p>Formuler des hypothèses.</p> <p>Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.</p>	<p>Formuler ensemble (élèves et enseignant) des raisons qui expliquent des différences de règles de conduite entre l'utilisation d'un bien collectif et d'un bien individuel.</p> <p>Expliciter en quoi un même besoin peut être satisfait de différentes manières.</p> <p>Expliciter pourquoi un même comportement peut être accepté ou pas dans des situations différentes (ex. : cour de récréation/classe, cours d'éducation physique/autre cours, en discutant avec un copain/la direction de l'école...).</p>

2^e PRIMAIRE

Objectifs

L'élève comme acteur économique et social au sein de son quartier et de sa localité

En 1^{re} 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 2^e 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 1^{re} 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. A 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'Etat**) 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 entraîné 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.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La consommation	
Besoin.	Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école.
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.
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.
Le travail	Décrire différentes tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services des organisations visitées.
Budget : formes de monnaie.	Reconnaître les pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 €. Classer des pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 € par ordre de grandeur (valeur faciale).

Formation sociale

Savoirs	Attendus
Le lien social	Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche.
Rôles (et statuts via les règles)	Nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux

Règles	<p>(commerce, bibliothèque, centre sportif, service public,...) de l'environnement local.</p> <p>Identifier des rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local.</p>
--------	---

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	<p>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.</p>
Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	<p>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.</p> <p>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 €).</p>

Compétences	Attendus
(Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.	<p>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 ? ...</p>
Structurer des informations économiques et sociales.	<p>Communiquer les observations d'une partie de la visite de terrain/virtuelle, en s'aidant des traces conservées.</p> <p>Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.</p>

3^e PRIMAIRE

Objectifs

Les mécanismes de la communication et de la publicité

En 1^{ère} et 2^{ème} primaire, l'élève a appréhendé la place prise par différents acteurs dans l'organisation des activités sociales : les rôles qu'ils remplissent, la délimitation des rôles par des règles imposées par une institution et contenues dans un statut, l'importance des règles pour soutenir la vie collective.

En 3^{ème} primaire, il est invité à explorer les mécanismes de la communication interpersonnelle et de l'échange, à travers les notions d'émetteur (énonciateur), de récepteur (destinataire), de message, de canal et de rétroaction. Cet apprentissage se basera sur des expériences pratiques, des mises en situation. Il sera amené à distinguer la notion de communication et celle d'échange : s'il n'est pas possible de ne pas communiquer, il est par contre possible de communiquer son refus d'échanger. La notion de rétroaction occupe dès lors une place déterminante dans la compréhension du mécanisme de l'échange. Au niveau économique, la notion d'échange permet d'identifier clairement l'acte de consommation et un de ses facteurs d'influence : le prix. Le canal de communication qu'est la publicité est identifié et exploité comme composante fondamentale du fonctionnement des marchés et de l'échange.

Enjeux : En apprenant à distinguer communication et échange, l'élève sera initié à l'une des dimensions fondamentales du lien social : pour tisser ce lien, il faut pouvoir entamer un échange avec l'autre, et le poursuivre en évitant des malentendus, des incompréhensions (**rapports sociaux**). L'élève sera alors capable d'identifier les obstacles (notamment les stéréotypes de genre) à cet échange et de mesurer le poids que peut avoir la façon de communiquer avec l'autre sur la qualité du lien social. Au niveau économique, l'élève sera familiarisé avec la communication à caractère publicitaire et sera sensibilisé à l'influence de celle-ci sur les actes de consommation des individus. La communication est donc abordée sous l'angle du lien social en formation sociale et sous l'angle de la publicité en tant que communication commerciale en formation économique

Objets communs aux sciences humaines : consommation et technologie de l'information et de la communication

Démarche disciplinaire : Au départ d'exercices pratiques mobilisant différentes façons de communiquer (gestes, mimiques, langage,...), l'élève observe et se questionne sur les différentes composantes du schéma de la communication et l'importance de s'assurer que son message a été bien compris par son interlocuteur. Il se questionne également sur la communication commerciale et sa relation avec la consommation.

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.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La consommation	
Biens/Services.	Exemplifier les notions de bien et de service.
Besoins/Envies.	Exemplifier la différence entre un besoin et une envie.

<p>Déterminants économiques de la consommation : prix.</p> <p>Budget.</p> <p>Canaux de communication</p>	<p>Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs.</p> <p>Citer des besoins dont la satisfaction est liée à un prix/est gratuite.</p> <p>Identifier des supports de diffusion de la publicité.</p>
--	--

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>La communication et le lien social</p> <p>Communication interpersonnelle (émetteur (énonciateur), récepteur (destinataire), message, canal, rétroaction)</p> <p>Échanges</p>	<p>Identifier dans un cas concret qui est l'émetteur (énonciateur) et qui est le récepteur (destinataire) d'un message.</p> <p>Relater le contenu d'un message (ce qui a été dit, exprimé,...) sans le transformer, l'interpréter ni le juger.</p> <p>Identifier différents canaux de communication.</p> <p>Exemplifier différents types de rétroaction dans le cadre d'un échange interpersonnel.</p>

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
<p>Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.</p> <p>Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.</p>	<p>Rechercher et comparer le prix d'un même bien/service sur différents supports et dans différents lieux de vente.</p> <p>Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités par exemple d'époques différentes.</p> <p>Identifier dans une publicité les éléments suivants : média, public cible, bien/service visé et besoin rencontré/envie suscitée.</p>

	Au départ d'un cas concret, identifier un déficit dans la façon dont la communication s'est déroulée.
--	---

Compétences	Attendus
Formuler des hypothèses.	Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement.
Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.	Réaliser une publicité et formuler un argument quant à l'efficacité d'un procédé mis en place.
Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.	Au départ d'un cas concret présentant un déficit de communication, proposer une amélioration (choix du canal, rétroaction, précision de message).

4^e PRIMAIRE

Objectifs

Le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique

En 1^{ère} et 2^{ème} primaire, l'élève a appréhendé la place prise par différents acteurs dans l'organisation des activités sociales : les rôles qu'ils remplissent, la délimitation des rôles par des règles imposées par une institution et contenues dans un statut, l'importance des règles pour soutenir la vie collective.

En 3^{ème} primaire, il a été invité à explorer les mécanismes de la communication interpersonnelle et de l'échange, à travers les notions d'émetteur (énonciateur), de récepteur (destinataire), de message, de canal et de rétroaction. En formation économique, c'est la publicité, en tant que communication commerciale, qui a été étudiée comme composante fondamentale du fonctionnement des marchés et de l'échange.

En 4^{ème} primaire, l'élève se questionnera sur le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale, c'est-à-dire sur la façon dont la famille prépare les enfants à prendre leur place dans la vie sociale. L'accent sera mis sur le processus de transmission intergénérationnelle et de socialisation familiale. L'élève découvre par ailleurs le rôle économique du ménage. Une attention particulière est accordée à l'identification des ressources et des dépenses de cet acteur économique. La confrontation entre les dépenses et les revenus (de vente) relatifs à une activité scolaire permet de mettre en valeur une version plus élaborée de la notion de budget.

Au départ d'une démarche de comparaison entre différentes formes d'organisation familiale, propres à certains contextes culturels et/ou à certaines époques, l'élève sera amené à identifier ce qui se transmet entre parents (ou les autres personnes qui prennent en charge les tâches d'éducation) et enfants. Le rôle des différents membres du ménage sur les actes de consommation sera mis en évidence afin d'identifier le caractère prescriptif des uns et des autres.

Enjeux : Le lien social est ici appréhendé au départ de l'idée de transmission intergénérationnelle et plus spécifiquement au sein de la famille (**rapports sociaux** entre génération). La transmission de certaines **représentations** et de certaines façons de faire entre générations n'exclut pas que les choses évoluent : le maintien du lien social suppose une forme d'équilibre entre continuité et changement. Est également initiée une première approche de la transmission intergénérationnelle par la question des apprentissages sexués, c'est-à-dire des identités de genre (comment apprend-on à devenir une femme ou un homme dans différents contextes culturels et historiques ?). Le rôle d'acteur économique du ménage est également abordé en lien avec les notions de revenus, de dépenses et de budget.

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation**.

Démarche disciplinaire : De manière à éviter des comparaisons entre les différentes familles des élèves, voire une stigmatisation de certaines d'entre elles, la réflexion sera menée sur des exemples permettant une prise de distance. On privilégiera donc des témoignages tirés de la littérature, de supports vidéos ou autres à partir desquels l'élève identifiera les personnes qui composent l'entité familiale, celles qui prennent en charge l'éducation des enfants, ce qu'elles transmettent et la façon dont elles s'y prennent. Il sera ensuite invité à préciser le contexte social (lieu et époque), la nature des activités prises en charge par la famille (p.ex. : agriculture, élevage, artisanat, fonction dirigeante, etc.) et à s'interroger sur le lien qui existe entre ce qui est transmis aux enfants et l'exercice d'un rôle social.

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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La consommation : Agent économique : ménages. Déterminants économiques de la consommation : prix, revenus. Budget : revenus, dépenses.	Repérer différentes formes de revenus de personnes au sein d'un ménage donné (rémunérations, pension, allocations de chômage, allocations familiales...) Lister différentes catégories de dépenses d'un ménage (ex. : alimentation, habillement, transport, soins de santé, logement, loisirs...) Illustrer le concept de budget relatif à une activité scolaire en confrontant les dépenses et les revenus (de vente).

Formation sociale

Savoirs	Attendus
La famille comme agent de socialisation et le processus de transmission intergénérationnelle Rôle	Identifier, dans un exemple donné, les individus qui composent

Socialisation	une famille.
Genre	Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	Identifier l'importante diversité de prix pour un même bien en fonction de sa qualité, de sa provenance, de l'endroit où on le vend
Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle. Au départ de données chiffrées réalistes, établir un budget simple.

Compétences	Attendus
Formuler des hypothèses.	Au départ des ressemblances et des différences identifiées après avoir comparé plusieurs situations données, illustrer un lien entre le contenu de ce qui est transmis dans la famille et le rôle social auquel l'enfant est préparé.
Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.	Exemplifier l'influence de la famille, d'un groupe de pairs ou d'un enfant sur un acte de consommation.

5^e PRIMAIRE

Objectifs

Le travail, une activité économique et sociale

Tout comme la consommation, le travail représente une activité économique et sociale.

Après avoir étudié la consommation depuis la 1^{re} année, l'élève sera progressivement amené à découvrir l'origine des biens qu'il consomme.

En 5^e primaire, l'objectif essentiel est de susciter la réflexion de l'élève et de l'inviter à se questionner sur les entreprises et leurs finalités, sur les différentes formes de travail et les catégories de personnes les exerçant ainsi que sur les rapports dans lesquels le travail s'insère (rapports entre travailleurs et employeurs, entre producteurs et consommateurs...). Ces différents rapports sont à la fois constitués d'intérêts communs et divergents, des divergences d'intérêts pouvant être source d'inégalités. Une attention particulière est accordée à un des rôles de l'État à savoir celui d'agent économique producteur. Les élèves commencent progressivement à rassembler les différentes composantes économiques qui leur sont présentées depuis la P1 afin de construire une première version simplifiée de circuit économique.

En 6^e primaire, les élèves seront amenés à réfléchir sur les différents modes de consommation et de production et à se questionner sur les tensions pouvant exister entre intérêts collectifs et intérêts individuels.

Enjeux : en élargissant sa connaissance à l'univers des entreprises (**représentations**), l'élève découvre le monde du travail au travers des concepts d'insertion, d'exclusion, d'égalité, d'inégalité. Il fait aussi émerger les **rapports sociaux** qui existent en matière de discrimination présente au sein de la population active. Il découvre également le rôle de l'agent économique « État » via la notion de services publics (**citoyenneté et État**).

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation** et la **production** sont abordées, mais également l'**emploi** et le **travail**.

Démarche disciplinaire : l'élève **observe** le monde de l'entreprise. Il se **questionne** sur l'accès ou non au travail.

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.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La production : Agent économique : entreprises. Besoins/Biens/Services/Public cible. Profit. Facteurs de production : travail et capital.	Distinguer entreprise à but lucratif et sans but lucratif. Identifier des finalités économiques et sociales d'une entreprise. Exemplifier les éléments nécessaires à la production d'un bien ou d'un service.

<p>Agent économique : État.</p> <p>Employeurs, travailleurs ; producteurs, clients / usagers.</p>	<p>Exemplifier le rôle de l'État dans la mise à disposition de services publics.</p> <p>Distinguer employeurs et travailleurs, producteurs et clients / usagers.</p> <p>Identifier des intérêts convergents et divergents entre les catégories ci-dessus.</p>
--	---

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>Le travail :</p> <p>Égalité/Inégalité.</p> <p>Reconnaissance sociale.</p>	<p>Illustrer différentes formes de travail (rémunéré, domestique, bénévole).</p> <p>Identifier différentes formes de reconnaissance d'un travail.</p>

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
<p>Observer des faits économiques et sociaux.</p>	<p>Au départ de documents et/ou d'une visite, identifier les caractéristiques d'une entreprise ou d'une société de service</p> <ul style="list-style-type: none"> - type (à but lucratif ou sans but lucratif) - biens produits ou services assurés - clients ou usagers - employeur et travailleurs ainsi que leurs intérêts convergents et divergents et les tensions qui résultent de ces divergences

Compétences	Attendus
<p>Structurer des informations économiques et sociales.</p>	<p>Construire collectivement un premier schéma d'un circuit économique présentant les relations unissant les différents acteurs découverts.</p> <p>Sur la base d'une courte enquête, caractériser les différentes formes de travail presté par les personnes interrogées</p>

6^e PRIMAIRE

Objectifs

Les échanges économiques et sociaux : produire et consommer autrement ?

En 5^e primaire, l'accent a été mis sur les entreprises et le monde du travail.

En 6^e primaire, en regard de la norme du développement durable, les effets des modes de production et de consommation de biens et de services dans nos sociétés contemporaines ne sont pas négligeables, tant sur le plan social qu'environnemental. L'élève sera invité à analyser des formes alternatives de production de biens et de services en regard d'enjeux tenant à l'utilisation de ressources naturelles et énergétiques qui ne sont ni infinies ni également réparties sur notre planète. Un nouvel acteur est également mis en lumière : les banques. Leurs missions sont développées en parallèle à la présentation des modes de financement alternatifs et participatifs. Le circuit économique élaboré en P5 peut être enrichi en y intégrant ce nouvel acteur.

En 1^{re} secondaire, ces pratiques alternatives seront abordées sous l'angle de la consommation collaborative dans l'espace numérique.

Enjeux : en suscitant le questionnement sur les **rapports sociaux** (interdépendance), l'élève est amené à réfléchir sur d'autres manières de produire et de consommer et d'appréhender ainsi le concept de **développement durable** notamment sous l'angle de ses impacts environnementaux et sociaux. Il prend ainsi conscience que, d'une part, ses choix et ses actions ont une influence sur autrui et sur la planète et que, d'autre part, des décisions politiques en matière de développement et d'énergie doivent nécessairement être prises.

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation** et la **production** sont abordées en relation avec le concept de **développement durable**.

Démarche disciplinaire : l'élève **recherche** des informations sur nos modes de consommation et de production actuels et **s'interroge** sur les conséquences des choix individuels et collectifs en la matière. Il **communique** ensuite les résultats de ses recherches sous la forme d'un texte argumenté ou d'un autre type de production.

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.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La production et la consommation : Déterminants économiques, sociaux, environnementaux et éthiques de la production et de la consommation. Commerce équitable. Modes de consommation.	Parmi un ensemble d'exemples concrets fournis, identifier celui ou ceux qui relève(nt) des principes du commerce équitable. Citer des alternatives légales à l'achat d'un bien neuf (exemples : les filières de seconde main, de réparation d'objets, etc). Distinguer épargne et crédit.

Budget : moyens de paiement, épargne, crédit, différentes formes de banques (missions).	<p>Citer des missions d'une banque (ex. : gérer les moyens de paiement, recevoir des dépôts, collecter et sécuriser l'épargne et accorder des prêts, ...).</p> <p>Identifier des modes de financement participatif.</p>
---	---

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>Le changement social :</p> <p>Développement durable</p>	<p>Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens et services sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement local (par exemple, renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local)</p>

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
<p>Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.</p> <p>Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.</p>	<p>En comparant des impacts économiques, sociaux environnementaux de différents modes de production et de consommation, justifier l'appartenance d'acteurs au commerce équitable.</p> <p>Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation.</p>

Compétences	Attendus
<p>Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.</p> <p>Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.</p>	<p>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.</p>

1^{re} SECONDAIRE

Objectifs

L'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux

La 6^{ème} primaire a été consacrée aux pratiques alternatives de consommation et de production. En particulier, les effets des modes de production et de consommation de biens et de services ont été envisagés sous l'angle du développement durable, tant sur le plan social qu'environnemental.

La 1^{ère} secondaire poursuit cette réflexion dans le cadre plus précis des alternatives numériques. À travers le développement des réseaux sociaux, des moteurs de recherche, des sites d'achats ou de jeux en ligne,..., les pratiques numériques ont contribué à une importante transformation des échanges sociaux et économiques, et remodelé les façons de produire de l'information, de la transmettre et de la partager. La diffusion et l'appropriation d'innovations technologiques ont contribué à accélérer ces évolutions.

En 1^{re} secondaire, en formation sociale, l'objectif essentiel est de susciter la réflexion de l'élève, de l'inviter à se questionner sur les apports des pratiques numériques dans la vie quotidienne (par exemple, l'opportunité de modes d'échange collaboratifs), mais aussi sur les nouvelles contraintes ou dérives qu'elles suscitent (par exemple, le contrôle exercé sur les individus, l'influence des algorithmes ou l'enfermement dans des « bulles cognitives », la diffusion de fausses nouvelles, etc.). En outre, l'élève ne peut être réduit à son rôle de consommateur dans les pratiques virtuelles ; il doit être considéré dans son rôle de producteur potentiel, notamment en ce qui concerne la construction, intentionnelle ou non, d'une identité « virtuelle » (par exemple, à travers les traces laissées sur la toile, que ce soit par lui ou par d'autres à son sujet).

L'objectif essentiel du volet des sciences économiques, est de susciter la réflexion de l'élève, de l'inviter à se questionner, de formuler des réponses et avis argumentés sur les échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique. En effet, les nouvelles pratiques de consommation via le numérique permettent un mode d'échange plus collaboratif. Cette réflexion pourra être entamée après avoir abordé la notion économique de marché.

En 2^e secondaire, le propos sera plus complexe et global en abordant les notions de mondialisation, multinationales et migrations.

Enjeux : en exploitant l'espace numérique, l'élève approfondit le concept de **développement durable** et l'analyse sous l'angle de la consommation collaborative. Il appréhende également les **rapports sociaux** en identifiant ce qui donne du pouvoir à ceux qui produisent, diffusent et collectent des informations via le numérique ou le web ce qui lui permet d'influencer les choix individuels et à l'inverse ce qui limite l'accès aux pratiques numériques (par exemple, la fracture numérique).

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation** et la **production** sont abordées, ainsi que la communication via les espaces numériques, ses potentialités et ses impacts, économiques, sociaux et environnementaux.

Démarche disciplinaire : l'élève **recherche** des informations sur nos modes de consommation et plus particulièrement sur les choix des consommateurs. Il réalise également une **recherche** sur les impacts économiques et sociaux de la consommation collaborative et **communique** les résultats de ses recherches sous la forme d'un texte argumenté ou d'un autre type de production. Il prend conscience progressivement de son identité numérique et s'interroge notamment sur les types de traces qu'il laisse sur le web et sur l'exploitation de ces données et idées partagées.

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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La consommation : Commerce traditionnel E-commerce. Consommation collaborative.	Distinguer commerce traditionnel et e-commerce du point de vue tant du consommateur (accès, prix, etc) que de leurs impacts (environnementaux, sociaux, etc.). Exemplifier des pratiques de consommation collaborative et d'e-commerce différentes.
Les échanges : Notion économique de marché : offre, demande et prix d'équilibre. Marché collaboratif via le numérique.	Exemplifier le lien qui existe entre offre, demande et prix. Exemplifier des facteurs qui influencent l'offre et la demande. Comparer les fonctions de l'agent économique « ménages » sur le marché traditionnel et le marché collaboratif.

Formation sociale

Savoirs	Attendus
Les rapports sociaux : Pouvoir. Insertion/Exclusion. Identité numérique.	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. Identifier des règles qui encadrent / limitent des pratiques virtuelles. Expliquer en quoi les réseaux sociaux peuvent contribuer à la fois au renforcement des liens sociaux et à l'exclusion sociale.

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales. Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences	Identifier le pouvoir qu'exercent des influenceurs au travers de pratiques numériques. Comparer différentes manières de « se mettre en scène » sur les réseaux sociaux.

économiques et sociales.	Identifier les variations du prix d'équilibre dans des cas concrets de rencontre entre l'offre et la demande.
--------------------------	---

Compétences	Attendus
(Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.	Questionner la capacité et la possibilité pour tout individu de participer à des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique (par exemple en termes de fracture numérique) et certains de leur(s) impact(s).
Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.	<p>Identifier des influences sur l'organisation de la vie sociale des spécifications d'outils de communication numérique (par exemple, l'influence des algorithmes et l'enfermement dans des « bulles cognitives », la diffusion de fausses nouvelles, etc.).</p> <p>Formuler un avis argumenté sur différentes pratiques de commerce à partir de l'analyse des impacts économiques, sociaux et environnementaux de la consommation collaborative et de l'e-commerce par rapport au commerce traditionnel.</p>

2^e SECONDAIRE

Objectifs

La mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information

En 1^{re} secondaire, l'élève a été invité à se questionner sur la place qu'occupe l'espace numérique dans notre société et son impact sur les échanges économiques et sociaux.

En 2^e secondaire, 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. L'élève s'interroge également sur le pouvoir d'action/de régulation des citoyens/citoyennes et des États par rapport à la mondialisation et certains de ses effets. Le circuit économique peut être enrichi et ouvert sur le reste du monde.

L'élève sera sensibilisé à une autre dimension de la mondialisation : les populations qui composent les sociétés ne sont pas des ensembles stables et homogènes. C'est le cas par exemple quand des mouvements migratoires introduisent de nouvelles façons de voir les choses, de nouvelles façons d'agir et d'interagir. L'élève sera amené à déconstruire des stéréotypes et préjugés liés aux migrations.

En 3^e secondaire, l'élève sera amené à prendre conscience d'inégalités économiques et sociales présentes au sein de notre société.

Enjeux : en appréhendant la notion de stéréotypes dans le cadre des différentes formes de migrations, l'élève confronte ses **représentations**, notamment en matière de **rapports entre identités et cultures**. De même, en abordant les notions de valeurs et de système de valeurs, l'élève fait émerger l'évolution du lien social au sein du pays d'accueil. De manière plus générale, l'élève est progressivement amené à identifier les enjeux liés aux migrations et au vivre ensemble dans une société multiculturelle. Il pourra aussi comprendre pourquoi la notion de lien social n'est pas incompatible avec celle d'évolution sociale : faire société ne suppose pas un maintien de l'homogénéité culturelle. Dans le cadre du volet économique, l'élève s'interroge sur les pratiques de production mondialisées.

Objets communs aux sciences humaines : la **mobilité des biens, des personnes et de l'information** est abordée ainsi que la **production** et la **mondialisation** via les multinationales et les délocalisations.

Démarche disciplinaire : l'élève **recherche** des informations sur les liens qui existent entre la mondialisation et les migrations. Il **s'interroge** sur la notion de libre circulation des biens et des personnes et **communique** ensuite les résultats de ses recherches sous la forme d'un texte argumenté ou d'un autre type de production.

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.

Formation économique

Savoirs	Attendus
La production : Multinationales.	Donner des exemples de multinationales afin d'en dégager les caractéristiques principales.

<p>Entreprises.</p> <p>Délocalisations.</p> <p>Les échanges :</p> <p>Marché de biens et services (libre circulation).</p>	<p>Distinguer les notions d'exportation et d'importation.</p> <p>Expliquer des raisons qui amènent les entreprises à délocaliser leur production.</p> <p>Identifier des impacts économiques et sociaux de ces délocalisations sur la société (par exemple du point de vue des producteurs, des travailleurs, des consommateurs, de l'Etat).</p> <p>Exemplifier la notion de libre circulation des biens et des personnes dans l'espace européen, en envisageant les avantages et les inconvénients.</p>
--	---

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>Les représentations sociales :</p> <p>Stérotypes/Préjugés</p> <p>La diversité culturelle et les migrations :</p> <p>Culture</p> <p>Pratiques culturelles</p> <p>Valeurs et systèmes de valeurs</p>	<p>Identifier les différents mouvements migratoires : émigration, immigration, migrations internes et migrations externes</p> <p>Citer et exemplifier des causes de la migration (ex. : causes d'ordre économique, politique, environnemental ou culturel).</p> <p>Identifier des difficultés rencontrées par des migrants dans une société d'accueil.</p> <p>Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations.</p>

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
<p>Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.</p>	<p>Caractériser des grands mouvements migratoires actuels (ex. : acteurs, origine, destination, ampleur, périodicité...) et les objectiver au départ d'une analyse de données statistiques élémentaires.</p> <p>Sur la base d'un document relatif à une multinationale, dégager différentes informations (types de biens/services, marques détenues, pays d'origine/de destination...).</p>

Compétences	Attendus
<p>Éclairer des faits économiques et sociaux en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.</p> <p>Structurer des informations économiques et sociales.</p>	<p>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.</p> <p>Construire un circuit économique national global qui intègre différents acteurs et flux (internes et externes).</p>

3^e SECONDAIRE

Objectifs

Les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux

En 2^e secondaire, l'élève a abordé la notion de mondialisation et certains de ses effets.

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,...). Ces inégalités peuvent être structurelles et liées à la façon dont les biens se transmettent d'une génération à l'autre, notamment au sein des familles, ou à la façon dont les places sont attribuées aux membres d'une société (par exemple, en fonction de représentations stéréotypées liées au sexe, à l'âge, à la race, à l'origine géographique, etc.). Elles peuvent également survenir à la suite d'événements qui privent une personne ou des groupes de personnes de l'accès à des ressources nécessaires (chômage, maladie, incapacité professionnelle, retraite).

L'existence et la prise de conscience de ces inégalités peuvent générer des protestations, des revendications pour plus de justice, visant à agir sur les orientations politiques de la société. Il existe différentes façons de résoudre ces conflits sociaux : la lutte sociale, la négociation, le compromis, les arrangements, etc.

En 3^e secondaire, l'élève sera amené à se questionner sur les inégalités liées au genre dans les sphères du travail (et plus particulièrement, les tâches domestiques, le travail éducatif,...) et de l'emploi salarié (et notamment, les sources des inégalités salariales), et sur les arguments avancés par les différents acteurs engagés dans des luttes sociales.

Il sera également invité à identifier les principes qui sont au cœur du système de sécurité sociale (prélèvement d'une partie de la richesse produite sous la forme de cotisations et redistribution à celles et ceux qui passent du statut d'actif à celui d'inactif ou qui font face à des charges momentanées ou plus durables).

La fonction de l'État dans ce mécanisme est fondamentale, de même que dans l'offre de services publics.

Un travail de finalisation du circuit économique, ébauché grâce aux différents concepts développés tout au long du tronc commun peut être réalisé.

Enjeux : en appréhendant les fonctions de l'agent économique **État** et les notions de répartition et de redistribution, l'élève poursuit son analyse du lien social, au travers des notions de solidarité, de justice sociale et de mouvements sociaux, abordant ainsi certaines modalités d'exercice de la **citoyenneté**. En mettant en évidence les inégalités entre femmes et hommes, dans différentes sphères d'activités (notamment les écarts salariaux), il s'interrogera sur ce qui favorise le maintien de ces inégalités ou, au contraire, permet de les réduire via des luttes et des revendications sociales (**rapports sociaux**).

Objets communs aux sciences humaines : consommation, production, mouvements sociaux

Démarche disciplinaire : l'élève **se questionne** sur le modèle de sécurité sociale actuel et l'avenir de celui-ci. Il **recherche** également des informations sur les luttes sociales qui portent la question des inégalités de genre dans la sphère publique et politique. Il **communique** ensuite les résultats de ses recherches sous la forme d'un texte argumenté ou d'un autre type de production.

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

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La consommation :</p> <p>Services publics.</p> <p>Budget : cout du travail / salaire brut/salaire net/revenu disponible.</p> <p>L'agent économique « État »</p> <p>La redistribution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Sécurité sociale. - Les cotisations. <p>Le financement de l'Etat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les impôts - Le budget et le déficit - La dette publique <p>Les échanges :</p> <p>Circuit économique.</p>	<p>Caractériser la notion de services publics et en donner des exemples.</p> <p>Expliquer la différence entre le cout du travail, le salaire brut et le salaire net.</p> <p>Expliquer la différence entre salaire net et revenu disponible.</p> <p>Identifier les finalités (couverture des risques) et les principes de la sécurité sociale (prélèvements/cotisations et redistribution).</p> <p>Expliquer la notion d'impôt (direct, indirect).</p> <p>Expliquer la notion de budget de l'Etat, de déficit et de dette publique.</p> <p>Mettre en exergue au sein du circuit économique élaboré en S2 le rôle de l'Etat (expliquer les relations entre les ménages, les entreprises et l'État).</p>

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>Les représentations sociales :</p> <p>Stéréotype.</p> <p>Genre</p> <p>L'égalité et l'équité.</p> <p>La justice sociale.</p>	<p>Identifier ce qui distingue le sexe et le genre.</p> <p>Identifier des formes de travail invisibilisées et non rémunérées (par exemple : tâches ménagères, éducation des enfants...) et ses déterminants de genre.</p> <p>Établir le lien entre égalité et équité.</p> <p>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.</p>

<p>Le changement social :</p> <p>Conflits sociaux.</p>	<p>Exemplifier l'incidence de revendications et de luttes sociales dans l'évolution des rapports de genre.</p>
---	--

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
<p>Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.</p> <p>Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.</p>	<p>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.</p> <p>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 (par exemple, les activités domestiques et ménagères, les soins aux personnes,...).</p>

Compétences	Attendus
<p>Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.</p> <p>Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.</p>	<p>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...).</p> <p>Identifier une situation de répartition inégalitaire (économique, entre genres...) et formuler des propositions argumentées permettant d'atténuer cette inégalité.</p> <p>Sur la base du circuit économique élaboré au cours des différentes années, formuler un avis argumenté sur la place et le rôle de l'Etat dans la sphère économique.</p>

3.5 GLOSSAIRE DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE¹⁴

¹⁴ Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Il ne doit pas se retrouver dans le cahier des élèves.

**Vu pour être annexé au Décret
du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les référentiels disciplinaires du Tronc commun**

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,



Caroline DÉSIR