

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

SESSION 2021-2022

01 JUIN 2022

PROJET DE DÉCRET¹

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 INSTAURANT UNE
PROCÉDURE DE DÉROGATION À CES RÉFÉRENTIELS

**RÉFÉRENTIEL DE FORMATION HISTORIQUE,
GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE**

¹ Voir doc. 401 (2021-2022) n°1.

**Annexe n° IX du décret portant confirmation de l'arrêté 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 instaurant une procédure de dérogation à ces référentiels**

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE



TRONC COMMUN

SOMMAIRE

Avant-propos	4
Présentation générale des référentiels du tronc commun	6
Enjeux et objectifs généraux	19
1. Visées des sciences humaines au sein du tronc commun	19
2. Visées des différentes disciplines des sciences humaines	19
3. Enjeux actuels de notre société	20
4. Objets communs à la formation historique, géographique, économique et sociale	22
5. Démarches d'investigation en sciences humaines	23
6. Possibilités d'articulations au sein de la formation historique, géographique, économique et sociale	24
Guide de lecture	28
1. FORMATION HISTORIQUE	29
1.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences historiques	29
1.2. Spécificités de la formation historique au sein du tronc commun	31
1.3. Frises chronologiques des savoirs historiques	33
1.4. Contenus d'apprentissage et attendus de la formation historique	36
1 ^{re} PRIMAIRE	36
2 ^e PRIMAIRE	39
3 ^e PRIMAIRE	42
4 ^e PRIMAIRE	46
5 ^e PRIMAIRE	51
6 ^e PRIMAIRE	55
1 ^{re} SECONDAIRE	59
2 ^e SECONDAIRE	63
3 ^e SECONDAIRE	68

>>>

SOMMAIRE

>>>	2. FORMATION GÉOGRAPHIQUE	73
	2.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences géographiques.....	73
	2.2. Spécificités de la formation géographique au sein du tronc commun.....	74
	2.3. Contenus d'apprentissage et attendus de la formation géographique.....	77
	1 ^{re} PRIMAIRE.....	77
	2 ^e PRIMAIRE.....	79
	3 ^e PRIMAIRE.....	82
	4 ^e PRIMAIRE.....	84
	5 ^e PRIMAIRE.....	87
	6 ^e PRIMAIRE.....	90
	1 ^{re} SECONDAIRE.....	93
	2 ^e SECONDAIRE.....	96
	3 ^e SECONDAIRE.....	99
	2.4. Glossaire de la formation géographique.....	103
	3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	108
	3.1. Vue d'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences en formation économique et sociale.....	108
	3.2. Spécificités de la formation économique et sociale au sein du tronc commun.....	109
	3.3. Cheminement de la formation économique.....	110
	3.4. Cheminement de la formation sociale.....	111
	3.5. Contenus d'apprentissage et attendus de la formation économique et sociale.....	113
	1 ^{re} PRIMAIRE.....	113
	2 ^e PRIMAIRE.....	116
	3 ^e PRIMAIRE.....	119
	4 ^e PRIMAIRE.....	122
	5 ^e PRIMAIRE.....	125
	6 ^e PRIMAIRE.....	127
	1 ^{re} SECONDAIRE.....	129
	2 ^e SECONDAIRE.....	132
	3 ^e SECONDAIRE.....	135
	3.6. Glossaire de la formation économique et sociale.....	138
	Visées transversales - Domaines 6, 7 et 8.....	146
	Croisements entre disciplines	161

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

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

Bien que nouveaux, ces référentiels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les *Socles de compétences*. Ces derniers seront remplacés progressivement au fur et à mesure du déploiement de la réforme du tronc commun. Ces référentiels seront d'application dans les établissements dès la rentrée 2022, pour les 1^{re} et 2^e années primaires, dès 2023, pour les 3^e et 4^e primaires, dès 2024, pour la 5^e primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3^e année du secondaire).

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



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

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

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

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

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

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

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

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

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

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement¹, les référentiels² impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateur et les Fédérations de Pouvoirs Organisateur, 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
	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Référentiel de Français – Langues anciennes Référentiel d'Éducation culturelle et artistique Domaine 2 : Langues modernes Référentiel de Langues modernes ⁶ Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques Référentiel de Mathématiques Référentiel de Sciences Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale ⁷ Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé Référentiel d'Éducation physique et à la santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix Domaine 8 : Apprendre à s'orienter

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

6 Valable à partir de la P3.

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

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

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

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

1.3 Élaboration des référentiels

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

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

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

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

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

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

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

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche 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.

12

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.

14

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).

18

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

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 durable¹⁶ 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 négociation¹⁷ ;
- être sensibilisé aux différents rapports de domination et de conflit entre les groupes sociaux sur la base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap... ;
- appréhender l'éducation aux médias y compris au numérique et poser un regard critique sur l'information.

19

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.

¹⁶ Ce terme est défini dans le glossaire des parties « formation géographique » et « formation économique et sociale ».

¹⁷ Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Formation géographique

Mobiliser le regard et des outils de la géographie pour :

- comprendre l'occupation progressive de l'espace par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la Terre (entendus en tant que principaux paysages observés à la surface de la Terre, reprenant d'abord les grands milieux « naturels », mais aussi les grands paysages construits par l'Humain) ;
- articuler la démarche et les connaissances de l'espace qui contribuent à une culture solide pour comprendre les grands enjeux de notre temps.

Formation économique et sociale

Mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :

- initier la compréhension des comportements des acteurs socioéconomiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

20

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									
<i>L'information et la formation de nos représentations</i>									
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									
<i>L'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production</i>									
Formation historique			X		X			X	
Formation géographique						X	X	X	X
Formation économique et sociale						X	X		
LES RAPPORTS SOCIAUX									
<i>Entre catégories sociales, culturelles et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail</i>									
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									
<i>La liberté et l'égalité à travers la répartition et la gestion du pouvoir, des territoires et des ressources, la démocratie</i>									
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									
<i>Convictions différentes, identité, diversité, communautés et société, cohésion sociale</i>									
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
	QUAND ?	OÙ ?	QUI ?
OBSERVER  SE QUESTIONNER	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies, des ruptures ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnement émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnement émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux et les tensions qui en résultent ; c'est sur la base de ceux-ci que le questionnement émerge.
	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 (tableaux de données, graphiques, représentations cartographiques, globes virtuels, représentations du temps, textes, modèles...). Vérifier si les informations répondent à la question de départ, puis valider les résultats ¹⁸ . Faire part des résultats, des connaissances acquises et de la démarche mise en œuvre, en utilisant la production la plus adéquate (texte, dessin, maquette, photo, représentation cartographique, panneau, diaporama, portfolio...).		

23

Ces démarches permettent aux élèves de développer des attitudes de décentration, de doute, de recherche et de remise en question de leurs représentations. Elles les font entrer progressivement dans la culture scientifique.

¹⁸ Cette étape de validation peut être travaillée mais ne fait pas l'objet d'attendus spécifiques durant le tronc commun.

6. POSSIBILITÉS D'ARTICULATIONS AU SEIN DE LA FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Le tableau synoptique ci-dessous offre une vue panoramique résumée¹⁹ des objets d'apprentissages travaillés dans les différentes composantes du référentiel, année après année. Il permet d'identifier des convergences et exemplifie des articulations possibles entre ces composantes, plus particulièrement marquées d'une année à l'autre.

	Formation historique	Formation géographique	Formation économique et sociale
P1	<p><u>Le temps à travers les activités quotidiennes</u> L'élève structure le temps dans différents cycles en y inscrivant ses activités quotidiennes, dont celles vécues à l'école.</p>	<p><u>Éléments des espaces proches de l'école</u> L'élève explore l'environnement de l'école en développant la connaissance des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage proche de l'école, le quartier ou la localité.</p>	<p><u>Se découvrir acteur économique et social au sein de son école</u> L'élève découvre l'école en tant qu'agent de socialisation. Il s'interroge sur diverses notions : biens, besoins, règles, statuts, rôles...</p>
	<p>↳ Articulations possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre les trois composantes autour d'une thématique commune : l'école et son environnement ; - entre les trois composantes autour des saisons : alternance des saisons au fil du temps, caractéristiques des paysages et identification des besoins et des biens au fil de celles-ci (vêtements, alimentation, combustibles et énergie...). 		
P2	<p><u>Le temps à travers les activités quotidiennes sur trois générations</u> L'élève aborde avec plus de profondeur les savoirs et démarches d'organisation du temps initiés en P1. Il élargit l'échelle temporelle aux mois de l'année pour situer dans le temps ses activités quotidiennes et se décentre en situant celles de ses proches.</p>	<p><u>Éléments clés des paysages ruraux ou urbains à l'échelle de la Belgique</u> L'élève approfondit ses connaissances des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage en l'élargissant à d'autres paysages de la ville ou de la campagne et en identifiant des changements en fonction des saisons. Il développe ses connaissances d'occupations du sol spécifiques ou non à des milieux situés en Belgique (ruraux ou urbains) qui diffèrent de celui de l'école.</p>	<p><u>Se découvrir acteur économique et social au sein de son quartier, de sa localité</u> L'élève approfondit les notions envisagées en P1 et les mobilise dans un autre contexte : l'environnement proche de l'école (le quartier, la localité). L'élève part à la rencontre de différents agents économiques et acteurs sociaux qui l'entourent. Ces découvertes permettront également à l'élève d'appréhender de nouvelles notions (services, public cible) mais aussi d'approcher le concept de lien social.</p>
	<p>↳ Articulations possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre les trois composantes, en termes de décentration. L'élève mobilise ses apprentissages de P1 pour les réinvestir dans un autre contexte que celui étudié précédemment ; - entre les trois composantes : mobilisation des repères de temps et de l'espace dans le cadre de la visite d'une organisation dans l'environnement de l'école. 		

¹⁹ Ces résumés sont conçus pour faciliter une vision d'ensemble et faire apparaître les articulations possibles. Ils n'ont pas vocation à se substituer aux introductions disciplinaires annuelles qui sont plus complètes, plus précises et détaillées.

P3	<p><u>Évolution des modes de vie sur 100 ans</u> En P3, l'élève passe de la structuration du temps vécu à une première structuration du temps historique sur une échelle de quatre générations. Il opère cet effort de décentration en comparant quelques objets et habitudes de sa vie quotidienne avec ceux des trois générations précédentes.</p>	<p><u>Éléments clés de paysages et de l'organisation de l'espace à l'échelle de la commune</u> L'élève apprend à faire des liens entre une utilisation du sol et une fonction, tout en poursuivant le développement de sa connaissance d'éléments relatifs à l'occupation du sol à travers l'observation de paysages à l'échelle d'une commune.</p>	<p><u>Découvrir les mécanismes de la communication et de la publicité commerciale</u> L'élève découvre les mécanismes de la communication interpersonnelle et de l'échange. Le canal de communication qu'est la publicité est identifié et exploité comme composante fondamentale du fonctionnement des marchés et de l'échange.</p>
	<p>↳ Articulation possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation historique et la formation économique et sociale : les mécanismes de communication et l'évolution des moyens de communication et d'information utilisés sur trois générations ainsi que l'influence de ceux-ci (dont la publicité) sur nos habitudes de vie actuelles. 		
P4	<p><u>Évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs dans nos régions</u> L'élève est initié à une structuration du temps de l'histoire qu'il apprend à découper selon les périodes conventionnelles. Celles-ci sont appréhendées sur la base de quelques moments clés de l'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction dans nos régions.</p>	<p><u>Des paysages caractéristiques de la Belgique à travers de grands ensembles morphologiques</u> L'élève apprend les grands traits des principaux ensembles morphologiques qui structurent le territoire belge et d'une agglomération urbaine. L'élève apprend à faire des liens entre des occupations du sol, le relief et l'hydrographie. Il apprend également à utiliser des repères à l'échelle du pays, ainsi qu'à utiliser les directions cardinales pour situer des faits ou des phénomènes.</p>	<p><u>Découvrir le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique</u> L'élève continue sa découverte de l'influence de différents facteurs sur ses choix économiques et ses relations sociales. Il se focalise sur l'influence d'autres agents de socialisation, à savoir la famille et les groupes de pairs. De plus, l'élève distingue les différents types de revenus et de dépenses d'un ménage. L'élève découvre la possible influence des stéréotypes de genre sur les comportements.</p>
	<p>↳ Articulation possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation historique et la formation économique et sociale : les notions de différence et de ressemblance à travers l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs et à travers l'influence de la famille et des groupes de pairs sur les choix économiques et les relations sociales. 		
P5	<p><u>Évolution des modes de production et de consommation dans nos régions</u> L'élève découvre, depuis la Préhistoire, l'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions et certains de leurs impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle.</p>	<p><u>Éléments clés qui structurent l'espace en Belgique et en Europe</u> L'élève élargit ses connaissances des éléments qui structurent le territoire belge notamment sur la base de la répartition de la population et des divisions administratives. Il apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs. Il apprend à faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et de l'hydrographie.</p>	<p><u>Le travail, une activité économique et sociale</u> Tout comme la consommation, le travail représente une activité économique et sociale. L'élève est amené à découvrir l'origine des biens qu'il consomme. Il se questionne sur les entreprises et leurs finalités, sur les différentes formes de travail, les catégories de personnes les exerçant ainsi que la reconnaissance associée aux différentes formes de travail.</p>
	<p>↳ Articulations possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation historique et la formation économique et sociale : impacts de la production et de la consommation dans la société ; - entre la formation historique et la formation géographique : développement des réseaux de communication. 		

P6	<p><u>Dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions</u> 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...</p>	<p><u>Éléments remarquables qui structurent l'espace à l'échelle du monde</u> L'élève élargit ses connaissances des éléments qui structurent l'espace à l'échelle du monde sur la base de grands repères (continents, océans et principaux parallèles), de la répartition de la population et des grands climats. Cette observation permet à l'élève de mieux percevoir des changements dus au réchauffement climatique et de distinguer des activités humaines qui contribuent plus ou moins à ce phénomène, dans une perspective de sensibilisation au développement durable.</p>	<p><u>Les échanges économiques et sociaux : produire et consommer autrement ?</u> L'élève se questionne sur la consommation et la production ainsi que sur certains impacts environnementaux. L'élève est amené à envisager des pratiques alternatives dans la perspective du développement durable.</p>
	<p>↳ <u>Articulation</u> possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : l'élève s'interroge sur des problématiques environnementales et envisage des pratiques alternatives. 		
S1	<p><u>Évolution des rapports entre religion et société</u> En approfondissant les connaissances acquises dans l'enseignement fondamental, l'élève est amené à mettre en perspective historique une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse. Il approche cette dimension en se focalisant notamment sur la diversité des rapports entre religion, pouvoir et société.</p>	<p><u>Urbanisation, déforestation et mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole</u> L'élève développe ses connaissances relatives à l'évolution de l'occupation de l'espace au départ de trois processus significatifs et de natures différentes : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole. Il met également en évidence des effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation du sol sur l'environnement.</p>	<p><u>L'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux</u> L'élève découvre et se questionne sur des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique. Il aborde de nouvelles pratiques de consommation via le numérique. En formation sociale, il est sensibilisé à la construction de l'identité virtuelle. Par ailleurs, l'élève est invité à formuler des avis argumentés sur des impacts économiques, sociaux et environnementaux du développement de la consommation collaborative et de l'e-commerce.</p>
	<p>↳ <u>Articulation</u> possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : l'élève est sensibilisé à des impacts économiques, sociaux et environnementaux de divers choix de société, que ce soit en matière d'occupation du sol, de commerce ou de consommation, dans une perspective de développement durable. 		

S2	<p><u>Processus de mondialisation</u> L'élève est amené à caractériser le processus de mondialisation et à le mettre en perspective historique sur la base de quatre moments clés. Au travers de ces exemples, l'élève s'approprie certaines caractéristiques du concept de mondialisation. De même, il observe des impacts économiques, environnementaux, sociaux et des héritages culturels de ces différents moments de mondialisation.</p>	<p><u>Espaces marqués par la mondialisation</u> L'élève apprend à identifier des occupations de l'espace et des flux de biens et de personnes associés au phénomène de la mondialisation.</p>	<p><u>La mondialisation, augmentation de la circulation des biens et des personnes</u> L'élève explore différentes dimensions de la mondialisation. Au niveau économique, elle se caractérise par les multinationales, la relative libre circulation des biens et des services et les délocalisations. Outre l'activité économique, la globalisation touche également les échanges humains. Bien que les migrations aient toujours existé, la mondialisation a ouvert de nouvelles voies et a donné de nouvelles formes aux mouvements migratoires. L'élève sera amené à déconstruire les stéréotypes liés aux migrations.</p>
	<p>↳ <u>Articulation</u> possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre les trois composantes autour d'une même thématique : la mondialisation et certains de ses impacts. 		
S3	<p><u>Processus de démocratisation</u> 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 totalitaires. Enfin, l'élève identifie des héritages actuels des processus de démocratisation.</p>	<p><u>Espaces plus ou moins marqués par les aléas et les risques qui en résultent</u> L'élève apprend à identifier des espaces plus ou moins à risques en fonction des aléas naturels et de l'occupation des espaces concernés. L'élève développe sa connaissance des événements associés à ces aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer le risque.</p>	<p><u>Les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux</u> L'élève est invité à faire le constat d'inégalités existantes au sein d'une société et de mécanismes de solidarité mis en place afin de les réduire : les prélèvements obligatoires et le mécanisme de redistribution par le biais de la sécurité sociale. Ceci amène l'élève à observer l'importance des mouvements sociaux.</p>
	<p>↳ <u>Articulations</u> possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre la formation historique et la formation économique et sociale : mouvements sociaux, acteurs et facteurs de changement, relations entre les citoyennes et les citoyens et l'État ; - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : le paysage, comme témoin d'inégalités économiques et sociales. 		

GUIDE DE LECTURE

Le référentiel décline successivement la formation historique, la formation géographique et la formation économique et sociale.

Contenus d'apprentissage

Chaque formation est structurée par année d'études. Chacune d'elles commence par une introduction situant les apprentissages en lien avec ceux qui précèdent et qui suivent, afin de bien comprendre la logique de construction en spirale des savoirs et de comprendre les objectifs à poursuivre. Ensuite, trois tableaux listent respectivement les savoirs, les savoir-faire et les compétences. Dans chacun d'eux, la colonne de gauche est rédigée pour l'enseignant, dans les termes scientifiques. La colonne de droite précise les attendus 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

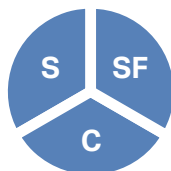
1.1. VUE D'ENSEMBLE DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES COMPÉTENCES

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 documents²⁰



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 passé²¹ et des travaux postérieurs²²
- 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

29

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.

20 Le terme « documents » est utilisé au sens large : il rassemble les traces du passé et les travaux postérieurs.

21 Trace du passé : tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature.

22 Travail postérieur : expression générique pour désigner toute reconstitution ou interprétation de faits historiques réalisée à postériori. Il faut distinguer les travaux postérieurs qui ont un but scientifique (ex. : travail de recherche d'un historien ou d'un archéologue...) de ceux qui poursuivent d'autres objectifs : informatif (ex. : article de presse ou documentaire audiovisuel...), didactique (ex. : manuel scolaire...), récréatif (ex. : film de fiction historique, reconstitution folklorique...), politique (ex. : reconstitution lors d'une commémoration officielle...).

Les repères temporels marquent des ruptures, permettent de dégager des périodisations et de structurer le temps en périodes et étapes décisives, significatives de changements. Ce sont autant de jalons qui prendront tout leur sens en fonction de la réalité étudiée à chaque étape de la formation historique, réalité envisagée à l'aune des rapports de genre et des rapports sociaux. Au terme du tronc commun, ces périodisations assurent une vision structurée de l'histoire embrassant la longue durée. En lien avec les périodes conventionnelles - qui peuvent elles-mêmes être questionnées -, elles proposent des découpages en moments clés majeurs qui mettent en perspective historique différentes réalités actuelles et qui éclairent, de la sorte, les grands enjeux de notre temps. L'enseignant pourra mettre en lumière le caractère relatif de ces systèmes de périodisations. Ainsi, certaines périodisations et dates charnières traditionnellement admises relèvent d'une vision européo-centrée. 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.

30

Savoir-faire

Les savoir-faire font partie de la démarche historique 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'hui²³.

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.

23 L'élève gagnera toutefois à prendre conscience du caractère non inéluctable de ladite évolution. La mise en perspective historique d'une réalité d'aujourd'hui, ne doit pas conduire à une vision téléologique de l'histoire qui procéderait par progrès successifs et cumulatifs.

L'approche du monde d'aujourd'hui est également planifiée en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant. Dans les premières années du tronc commun, cette approche s'appuie sur des réalités concrètes de la vie de l'enfant, des objets et des activités de son quotidien ou de celui de ses proches. Il s'agit de pouvoir inscrire ces réalités concrètes dans le temps, de découvrir qu'elles étaient différentes autrefois, qu'elles ont évolué au gré d'une série de changements dont on peut faire des repères pour découper et structurer le temps. Ce n'est que dans les dernières années du tronc commun que les réalités sont abordées sous l'angle de dimensions ou notions plus complexes : l'évolution des faits religieux, de l'économie, de la société, des systèmes politiques...

Eu égard aux visées de la formation historique (notamment pouvoir relier des réalités d'aujourd'hui à des moments clés qui les ont façonnées), l'approche du temps historique est, pour chaque année, déployée sur la base d'une inscription de réalités d'aujourd'hui dans le temps de l'histoire, pour en saisir la genèse et les grandes étapes de leurs évolutions.

Cette inscription temporelle, d'ordre rétrospectif et diachronique, doit permettre de construire des périodisations et des repères qui sont autant de clés de compréhension du monde d'aujourd'hui et de ses enjeux. Le choix des réalités à éclairer détermine donc le choix des thématiques annuelles fixées par le référentiel.

En raison des finalités de la formation et des capacités cognitives de l'enfant, le référentiel opte pour une planification des apprentissages qui se traduit par une approche diachronique de l'histoire.

Celle-ci conduit l'élève à explorer et à arpenter les différentes périodes de l'histoire à partir de la 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.

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

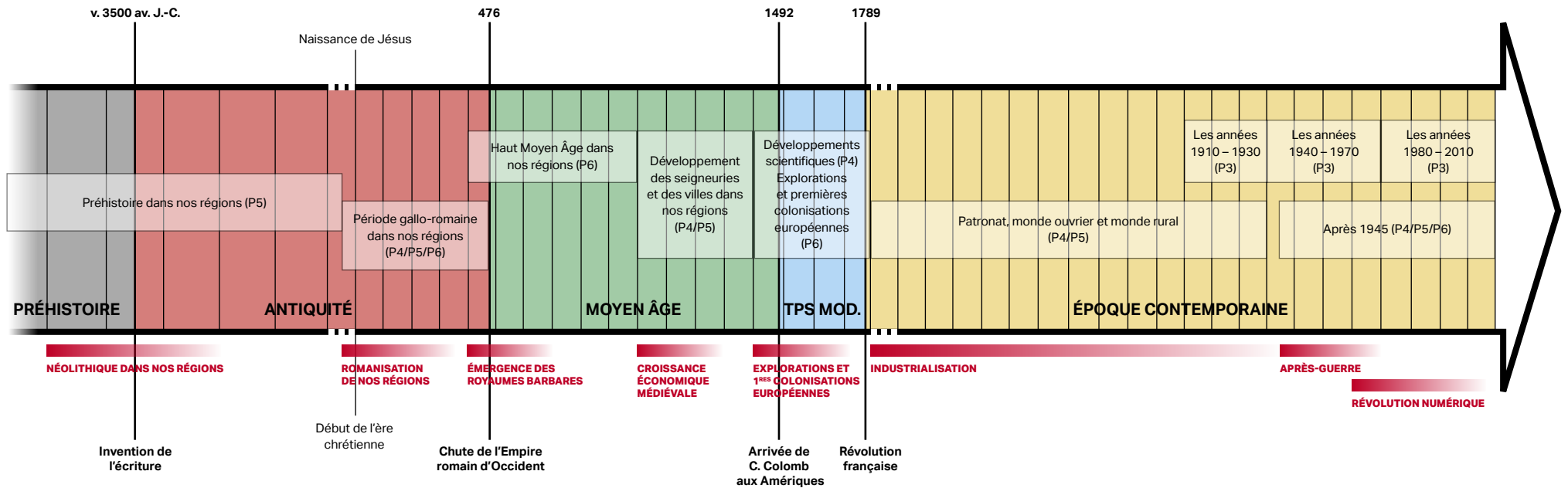
Les frises chronologiques des pages suivantes présentent la planification des savoirs de la formation historique au sein du tronc commun, la première pour l'enseignement primaire, la seconde pour les trois premières années de l'enseignement secondaire.

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



PÉRIODE CONVENTIONNELLE

Date charnière des périodes conventionnelles

RUPTURE

Moment clé

Changeement d'échelle temporelle

P3

Faits marquants

Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale en Belgique, premiers pas sur la Lune, essor d'Internet

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié aux Guerres mondiales, commémoration du 11 novembre, Albert 1^{er}, Élisabeth, Léopold III, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de lutte pour la liberté

P4

Faits marquants

Conquête romaine de nos régions, début de l'ère chrétienne, invention de l'imprimerie, Révolution belge, instruction primaire gratuite et obligatoire, suppression du travail des enfants

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Jules César, châteaux forts, manuscrits médiévaux, Gutenberg, Léopold 1^{er}, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès, Journée des Droits de l'Enfant

P5

Faits marquants

Premiers agriculteurs dans nos régions, conquête romaine de nos régions, premières chartes de franchises dans nos régions, première ligne de chemin de fer en Belgique, Deuxième Guerre mondiale

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du développement industriel au XIX^e siècle, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier, 1^{er} mai, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes

P6

Faits marquants

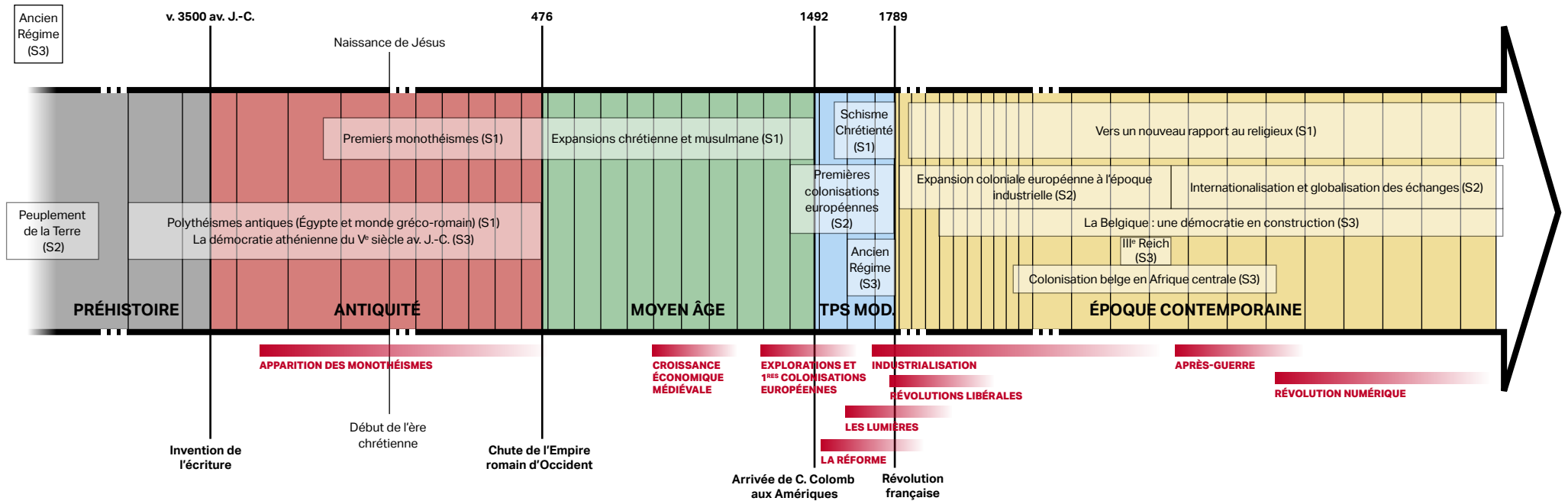
Invention de l'écriture au Proche-Orient, début de l'ère chrétienne, chute de l'Empire romain d'Occident, arrivée de C. Colomb aux Amériques, Révolution française

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Charlemagne, Christophe Colomb, catastrophe du Bois-du-Cazier, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique



Frise chronologique des savoirs historiques (repères temporels et savoirs culturels) – S1 à S3



PÉRIODE CONVENTIONNELLE Date charnière des périodes conventionnelles **RUPTURE** Moment clé ■ ■ ■ ■ Changement d'échelle temporelle

S1

Faits marquants
 Judaïsme monothéiste, début de l'ère chrétienne, Édits de Constantin et de Théodose, début de l'ère musulmane (Hégire), Réforme protestante, Révolution française, Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Constitution belge

Savoirs culturels
 Patrimoine culturel lié à la thématique, Torah, Bible, Coran, Jérusalem, Rome, La Mecque, Jésus, Mohammed, Martin Luther, un(e) acteur/actrice du mouvement des Lumières

S2

Faits marquants
 Sortie d'Afrique d'Homo Sapiens, arrivée de C. Colomb aux Amériques, colonisation du Congo, Deuxième Guerre mondiale, Marché commun, Union européenne, passage à l'euro

Savoirs culturels
 Civilisations précolombiennes, un(e) acteur/actrice de l'exploration/colonisation, Mercator, un(e) acteur/actrice de la dénonciation de la colonisation, Léopold II, CECA

S3

Faits marquants
 Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Révolution belge, Constitution belge, État indépendant du Congo, Congo belge, mandat belge sur le Ruanda-Urundi, suffrage universel masculin, III^e 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

P1

1^{re} PRIMAIRE

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>

36

P1

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, maintenant, après, en même temps que. <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"> - jour, mois, année ; - âge. <p>Des unités de fréquence du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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"> - journalier ; - semainier ; - calendrier mensuel ; - représentation linéaire du temps : la frise chronologique du mois ; - représentation circulaire du temps : la roue du temps du mois. 	<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 quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi.</p>
<p>Observer le fonctionnement d'un(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - minuteur (timer) ; - sablier ; - 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	
<p>Recueillir des informations.</p>	<p>Interroger une personne proche pour caractériser des activités du quotidien autrefois : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
<p>Observer une trace du passé dans son environnement proche.</p>	<p>Reconnaitre un objet ou une image comme étant une trace d'une activité vécue dans le passé par soi.</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>

37

P1

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 événement 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.

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>

P2

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS

Vocabulaire lié à la chronologie :

- hier, aujourd'hui, demain ;
- avant-hier, après-demain ;
- la veille, le lendemain ;
- avant, maintenant, après ;
- pendant, en même temps que ;
- plus tôt, plus tard.

Vocabulaire lié à l'ancienneté :

- il y a longtemps ;
- jeune/vieux ;
- nouveau/ancien.

Des unités de temps liées à la durée :

- heure, jour, mois, année ;
- âge.

Des unités de fréquence du temps :

- parfois, souvent, jamais, toujours ;
- tous les.../toutes les...

Utiliser le vocabulaire et les notions liés à l'appréhension du temps pour décrire la dimension temporelle (chronologie, ancienneté, durée, fréquence) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser un(e) : <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. 	Montrer l'orientation temporelle de la représentation du temps. Repérer sur une représentation du temps un repère temporel. Compléter une représentation du temps avec un repère temporel. Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi et/ou par ses proches. Lire une représentation du temps pour identifier une durée, une ancienneté, une chronologie ou une fréquence. Lire une représentation du temps pour repérer une activité de la classe vécue ou à vivre.
Utiliser un(e) : <ul style="list-style-type: none"> - minuteur (timer) ; - sablier ; - montre analogique et montre digitale ; - horloge. 	Reconnaître 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.

P2

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 évènement 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.

41

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

P3

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 : - des siècles : les XX ^e et XXI ^e siècles ; - des décennies.	Se situer au XXI ^e siècle. Associer des membres d'une famille donnée au XX ^e et/ou au XXI ^e siècle. Associer une décennie à des années.
Les générations : - les enfants ; - les parents ; - les grands-parents ; - les arrière-grands-parents.	Se situer et situer ses proches parmi les générations.
Des réalités d'aujourd'hui : - 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: 2px; 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: #FFC000; color: white; padding: 2px; 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: #4682B4; color: white; padding: 2px; 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. 	Expliquer un changement dans les habitudes de vie durant les années 1910-1930, les années 1940-1970, les années 1980-2010. Énoncer des innovations technologiques qui ont changé les habitudes de vie durant les années 1910-1930, les années 1940-1970, les années 1980-2010.
Des faits marquants : 1914-1918 : Première Guerre mondiale. 1940-1945 : Deuxième Guerre mondiale en Belgique. 1969 : premiers pas sur la Lune. Années 90 : essor d'Internet.	Associer un fait marquant à un moment clé. Dater les deux guerres mondiales en Belgique.

43

P3

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(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de lutte pour la liberté (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.

Savoirs	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.

44

P3

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.

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 aux savoirs et à l'instruction amène l'élève à prendre conscience que la liberté et l'accès à l'instruction, à l'information et 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 aux savoirs 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 aux savoirs 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 : <ul style="list-style-type: none"> - le millénaire ; - le siècle. 	Associer une date à un siècle, à un millénaire.
Les périodes conventionnelles de l'histoire : <ul style="list-style-type: none"> - Préhistoire ; - Antiquité ; - Moyen Âge ; - Temps modernes ; - Époque contemporaine. 	Situer une période conventionnelle par rapport à une autre (avant-après).
Des réalités d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> - obligation scolaire pour tous jusqu'à 18 ans ; - accessibilité importante mais inégale aux savoirs, à l'information, aux nouvelles technologies de l'information. 	
Des moments clés : <div style="background-color: #f1c232; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> Moment 1 Période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au V^e siècle apr. J.-C.) </div> Accès aux savoirs et à l'instruction : <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 style="background-color: #c8e6c9; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> Moment clé 2 Développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du XI^e siècle au XIV^e siècle) </div> Organisation de la société : Noblesse - clergé - paysans, marchands et artisans. Accès aux savoirs et à l'instruction : <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. 	Associer les moments clés aux périodes conventionnelles. Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction entre le temps des Celtes et des Gallo-Romains. Exemplifier une inégalité dans l'accès aux savoirs et à l'instruction au temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions. Énoncer un changement et une continuité (dont le rôle joué par l'Église) 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.

P4

<p style="text-align: center;">Moment clé 3 Développements scientifiques (du XV^e siècle au XVIII^e siècle)</p> <p>Accès aux savoirs et à l'instruction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invention de l'imprimerie et certaines de ses conséquences (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>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 style="text-align: center;">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>À 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 style="text-align: center;">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 1^{er} siècle et du 1^{er} millénaire après J.-C.</p>

P4

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS	
Des unités de temps liées à la durée : - le siècle ; - le millénaire.	Différencier la durée d'un millénaire de celle du siècle.
Changement/continuité.	Utiliser le vocabulaire approprié pour caractériser une évolution entre des moments clés.
VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE DE L'HISTORIEN	
Trace du passé et travail postérieur.	Différencier la notion de trace du passé et de travail postérieur.
SAVOIRS CULTURELS	
<ul style="list-style-type: none"> - Exemple de patrimoine local lié à des lieux d'éducation et/ou d'accès aux savoirs dans nos régions. - Jules César. - Châteaux forts. - Manuscrits médiévaux. - Gutenberg. - Léopold I^{er}. - Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), 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. 	Lier des savoirs culturels à un moment clé et à une période conventionnelle.

Savoirs	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du I ^{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>

49

P4

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 aux savoirs 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 aux savoirs 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.

En 4^e primaire, l'élève a découvert cinq moments clés qui ont marqué l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs 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 ses 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.

P5

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
<p>Les périodes conventionnelles de l'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préhistoire ; - Antiquité ; - Moyen Âge ; - Temps modernes ; - Époque contemporaine. 	Nommer et ordonner les périodes conventionnelles.
<p>Des réalités d'aujourd'hui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - production agricole et industrielle de masse ; - énergies fossiles, nucléaire et renouvelables ; - prise de conscience des enjeux écologiques. 	
<p>Des ruptures :</p> <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> <p style="text-align: center;">Moment clé 1 De la Préhistoire à la Romanisation de nos régions (jusqu'à environ 50 av. J.-C.)</p> <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> <p style="text-align: center;">Moment clé 2 Période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au V^e siècle apr. J.-C.)</p> <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 <i>villa</i> romaine).</p>	<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>

52

<p style="text-align: center;">Moment clé 3 Développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du XI^e siècle au XIV^e siècle)</p> <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>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 style="text-align: center;">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 style="text-align: center;">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>À partir du XI^e siècle : 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>
VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS	
<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>

P5

SAVOIRS CULTURELS	
<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(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier (ex. : Émile Vandervelde, Abbé Daens, Emilie Claeys, Suzanne Grégoire, les femmes de la FN d'Herstal...). - 1^{er} mai. - Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes (ex. : Greta Thunberg, Wangari Maathai, Greenpeace...). 	Lier des savoirs culturels 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 I ^{er} 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 V ^e 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, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.	Sur la base de documents traitant des modes de production et de consommation, compléter 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.

54

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 barbares²⁴, 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.

24 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.

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
<p>Les périodes conventionnelles de l'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préhistoire (... → vers 3500 avant J.-C.) ; - Antiquité (vers 3500 avant J.-C. à 476) ; - Moyen Âge (476 à 1492) ; - Temps modernes (1492 à 1789) ; - Époque contemporaine (1789 à aujourd'hui). 	Nommer et dater les périodes conventionnelles.
<p>Des réalités d'aujourd'hui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalité démographique : multiculturalité ; - mouvements migratoires actuels. 	
<p>Des ruptures :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Romanisation de nos régions ; - grandes migrations ; - explorations et colonisations européennes du XV^e au XVIII^e siècle ; - Après-Guerre. 	Nommer et dater quatre moments de rupture qui ont marqué l'évolution de la multiculturalité dans nos régions.
<p>Des moments clés :</p> <p style="text-align: center;">Moment clé 1 La période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au V^e siècle apr. J.-C.)</p> <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. <p style="text-align: center;">Moment clé 2 Le Haut Moyen Âge dans nos régions (du V^e siècle au X^e siècle)</p> <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). <p style="text-align: center;">Moment clé 3 Les explorations et les premières colonisations européennes (du XV^e siècle au XVIII^e siècle)</p> <p>EXPLORATIONS ET COLONISATIONS EUROPÉENNES DU XV^e SIÈCLE AU XVIII^e 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. 	<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 XV^e au XVIII^e siècle sur les peuples colonisés.</p> <p>Énoncer des produits de consommation originaires des régions colonisées entre le XV^e et le XVIII^e siècle.</p>

P6

Moment clé 4 L'après 1945 (de 1945 à nos jours)	
<p>APRÈS-GUERRE (RUPTURE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mouvements migratoires en Belgique. Diversité culturelle, linguistique et religieuse en Belgique. 	<p>Identifier des apports culturels des 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>
<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.</p>	<p>Dater les faits marquants.</p> <p>Associer un fait marquant au passage d'une période conventionnelle à une autre et au passage de la préhistoire à l'histoire.</p>
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(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique (ex. : ACLI, SIMA...). 	<p>Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.</p>

57

Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
<p>Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du IV^e millénaire av. J.-C. à nos jours.</p>	<p>Compléter une frise chronologique graduée en millénaires avec des repères temporels en lien avec la thématique de l'année.</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.</p>	<p>Sélectionner une information en recourant à une table des matières, à un index alphabétique, à un moteur de recherche.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
<p>Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.</p>	<p>Saisir l'intention de l'auteur d'un document.</p> <p>Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document.</p> <p>Comparer deux documents iconographiques ou deux objets traitant d'un même sujet pour identifier des ressemblances/différences.</p> <p>Distinguer ce qu'on lit de ce que l'on peut en inférer.</p> <p>Sélectionner dans un document une information utile pour répondre à une question de recherche.</p>

P6

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.

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.

S1

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
<p>Des réalités d'aujourd'hui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pluralisme des convictions religieuses et philosophiques en Europe ; - liberté de culte en Belgique. 	
<p>Des ruptures :</p> <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.
<p>Des moments clés :</p> <p style="text-align: center;">Moment clé 1 Polythéismes antiques (du IV^e millénaire av. J.-C. au V^e siècle)</p> <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. <p style="text-align: center;">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'État. <p style="text-align: center;">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 style="text-align: center;">Moment clé 4 Un schisme dans l'Église 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>Associer les moments clés aux périodes conventionnelles.</p> <p>Énoncer des points communs et des différences entre des religions de l'Antiquité.</p> <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>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>Expliquer une controverse à propos des pratiques religieuses entre l'Église catholique et les théories de Luther.</p>

60

S1

<p style="text-align: center;">Moment clé 5 Vers un nouveau rapport au religieux (du XVIII^e siècle au XXI^e siècle)</p> <p>LES LUMIÈRES (RUPTURE)</p> <p>- 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> <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>
<p>Des faits marquants : 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>

61

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>Grader en millénaires une frise chronologique selon une échelle mesurée.</p>

S1

UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION	
Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche, un portail numérique.	Justifier la pertinence d'une page internet par rapport à une question de recherche. Sélectionner une information en référence à un repère temporel, une thématique en recourant à un portail numérique.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Situer une trace du passé dans le temps.	Distinguer la date de production d'un document de la date ou de la période évoquée dans ce document.
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	Identifier, dans un texte court, une cause et une conséquence explicite d'un fait ou d'un changement. Comparer deux documents de nature différente pour identifier des ressemblances et des différences. Sélectionner dans un document des informations utiles pour répondre à une question de recherche. Organiser dans un tableau à double entrée des informations sélectionnées dans un document.

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.

62

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.

S2

Savoirs	Attendus
REPÈRES TEMPORELS	
<p>Des réalités d'aujourd'hui :</p> <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. 	
<p>Des ruptures :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explorations et colonisations européennes du XV^e au XVIII^e 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: #f1c232; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Moment clé 1 Le peuplement de la Terre (Paléolithique)</p> </div> <p>Peuplement de la Terre : principaux flux migratoires du paléolithique (en fonction des recherches les plus récentes²⁵).</p> <div style="background-color: #4a90e2; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Moment clé 2 Les premières colonisations européennes (du XV^e siècle au XVIII^e siècle)</p> </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>	<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>

64

25 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 style="text-align: center;">Moment clé 3 L'expansion coloniale européenne à l'époque industrielle (du XIX^e siècle au début du XX^e siècle)</p> <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 Motivations des nouveaux empires coloniaux européens (ex. : conquête de territoires, exploitation des ressources...).</p> <p>Innovations techniques favorisant l'Industrialisation.</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>
<p style="text-align: center;">Moment clé 4 L'internationalisation et la globalisation des échanges (à partir de 1945)</p> <p>APRÈS-GUERRE (RUPTURE)</p> <p>Changements <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 <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>

S2

VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE DE L'HISTORIEN	
Antérieur, contemporain, postérieur.	Différencier les notions d'antériorité, de contemporanéité, de postériorité.
Témoin des faits.	Caractériser la notion de « témoin des faits ».
VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR CARACTÉRISER DES RÉALITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI	
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.	Utiliser le vocabulaire approprié pour caractériser les vagues de mondialisation.
Caractéristiques de la mondialisation : - innovations techniques/technologiques ; - nouvel espace économique ; - circulation des personnes et des biens ; - diffusion d'une culture dominante.	
SAVOIRS CULTURELS	
- Civilisations précolombiennes. - Un(e) acteur/actrice de l'exploration/de la colonisation européennes (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.

66

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.	Comparer la durée de deux phénomènes sur la base d'un(e) tableau/frise chronologique. Graduer en siècles une frise chronologique selon une échelle mesurée.
Utiliser un graphique évolutif.	Identifier une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée) d'un phénomène pour une durée désignée. Mettre en évidence sur un graphique évolutif une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée). Mesurer la durée et l'importance d'un phénomène.
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.	Identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est contemporain des faits. Identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est témoin des faits. Distinguer ce qui est certain de ce qui est hypothétique. Distinguer le témoin du spécialiste scientifique.

S2

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.	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. Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'un travail postérieur sur la base de critères précisés.
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.

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.

<p>Des moments clés :</p> <p style="text-align: center;">Moment clé 1 La démocratie athénienne (V^e siècle av J.C.)</p> <p><i>Régime politique :</i> Démocratie antique.</p> <p><i>Rapports sociaux :</i> Une citoyenneté limitée (question de la place des femmes, question des étrangers, esclavage).</p> <p style="text-align: center;">Moment clé 2 L'Ancien Régime et sa remise en question en France (du XVI^e siècle au XVIII^e siècle)</p> <p><i>Régime politique :</i> Absolutisme : monarchie absolue.</p> <p><i>Rapports sociaux :</i> Trois ordres hiérarchisés et inégalitaires : noblesse, clergé, Tiers-État.</p> <p>LES LUMIÈRES (RUPTURE)</p> <p><i>Acteurs et facteurs de changement :</i> Les philosophes des Lumières et la remise en cause de la monarchie absolue et de la société d'ordres.</p> <p><i>Rapports entre citoyens/citoyennes et État :</i> Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.</p>	<p>Associer les moments clés à la période conventionnelle adéquate.</p> <p>Énoncer des caractéristiques de la citoyenneté athénienne.</p> <p>Expliquer en quoi les Lumières sont un facteur de changement dans le processus de démocratisation de la société d'Ancien Régime.</p> <p>Énoncer des acquis démocratiques induits par la promulgation de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.</p>
<p style="text-align: center;">Moment clé 3 La Belgique : une démocratie en construction (de 1830 à aujourd'hui)</p> <p>LES RÉVOLUTIONS LIBÉRALES (RUPTURE)</p> <p><i>Régime politique :</i> Démocratie : Monarchie parlementaire constitutionnelle.</p> <p><i>Rapports entre citoyens/citoyennes et État :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p><i>Rapports sociaux :</i> Discriminations (par exemple, liées aux groupes sociaux, au genre, aux orientations sexuelles, aux origines ethniques, aux nationalités, aux langues et aux cultures).</p> <p><i>Acteurs et facteurs de changement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mouvement ouvrier, syndicats, partis politiques ; - mouvements féministes ; - mouvements flamand et wallon ; - acteurs/actrices de la lutte contre les discriminations. 	<p>Énoncer des acquis démocratiques induits par l'adoption de la Constitution belge.</p> <p>Exemplifier des discriminations en Belgique.</p> <p>Énoncer des acquis sociaux, civils et/ou politiques conquis par des acteurs de changement en Belgique aux XIX^e à aujourd'hui.</p> <p>Énoncer des acquis démocratiques induits par l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme.</p>

S3

<p style="text-align: center;">Moment clé 4 La colonisation belge en Afrique centrale (1885 à 1962)</p> <p><i>Régime politique :</i> Régime colonial : État indépendant du Congo et Congo belge.</p> <p><i>Rapports sociaux :</i></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><i>Acteurs et facteurs de changement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mouvements de résistance au régime colonial ; - mouvements et partis indépendantistes congolais. <p><i>Rapports entre citoyens/citoyennes et État :</i> 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 III^e Reich : une négation de la démocratie (1933 à 1945)</p> <p><i>Régime politique :</i> Le III^e Reich, un régime totalitaire.</p> <p><i>Rapports sociaux :</i> Discriminations, persécutions, déportations et génocides (par exemple, liées à un critère racial, au handicap, aux convictions politiques et à l'orientation sexuelle).</p> <p><i>Acteurs et actrices de changement :</i> Les résistants et résistantes, opposants et opposantes au régime nazi.</p>	<p>Expliquer en quoi le III^e Reich n'est pas un régime démocratique.</p> <p>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 : III^e 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>

70

S3

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR CARACTÉRISER DES RÉALITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI	
<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, luttes contre les discriminations.</p>	<p>Identifier parmi des faits, évènements, 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.
SAVOIRS CULTURELS	
<ul style="list-style-type: none"> - Louis XIV. - Une figure des Lumières. - Léopold I^{er}. - 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(le) ou collectif(ve), 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 I^{er}. - Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte contre les discriminations. 	<p>Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle.</p>

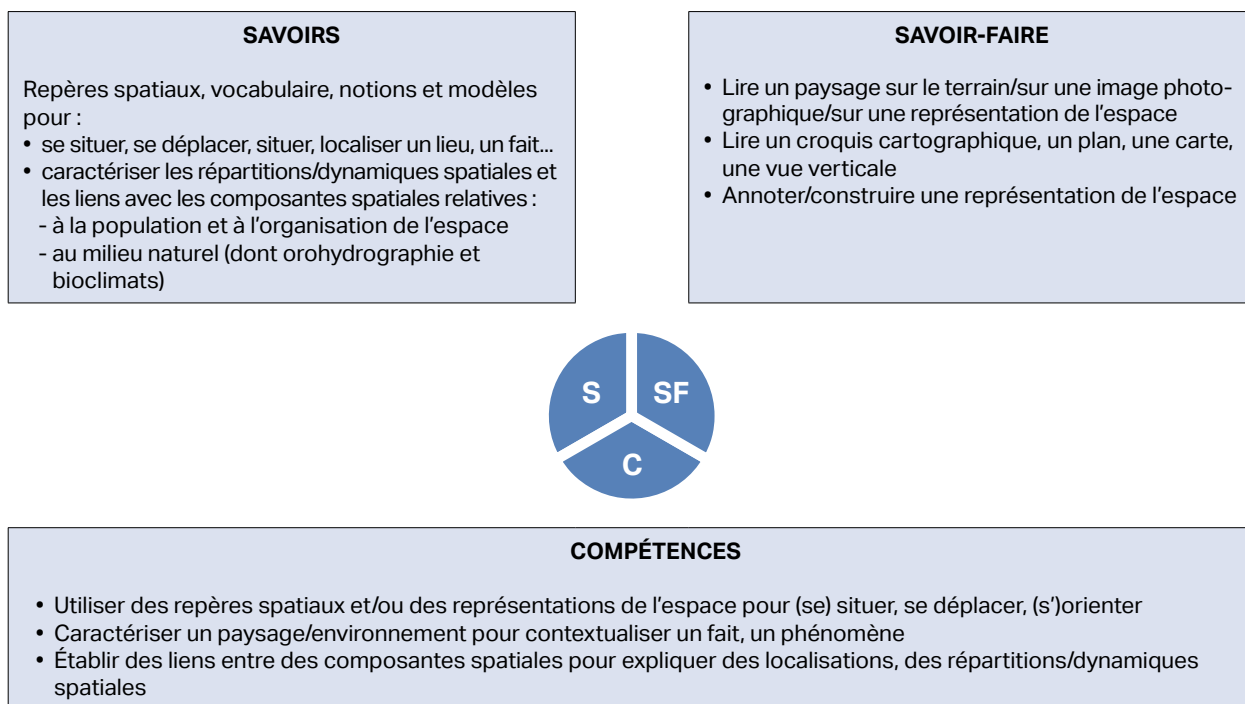
Savoir-faire	Attendus
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS	
<p>Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique et le tableau chronologique.</p>	<p>Sélectionner des évènements ou des phénomènes dans un(e) tableau/frise chronologique pour répondre à une question de recherche.</p> <p>Grader en décennies une frise chronologique selon une échelle mesurée.</p> <p>Compléter une frise chronologique graduée avec un phénomène et une rupture donnés.</p>
<p>Utiliser un graphique évolutif.</p>	<p>Établir des similitudes et des différences entre des graphiques évolutifs.</p>
LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS	
<p>Exploiter un document pour répondre à une question de recherche.</p>	<p>Distinguer fait et opinion.</p>

71

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



73

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 ;
- expliquer²⁶ (ou éclairer) une répartition spatiale nouvelle ;
- appréhender les problématiques environnementales.

Les repères qui ont été retenus de manière privilégiée sont ceux qui permettent de situer les éléments qui structurent les territoires en ce qui concerne l'occupation du sol, le milieu naturel et la population et son environnement.

²⁶ Les chaînes de causalité qui sous-tendent ces explications sont des points d'attention pour croiser les attendus en géographie et en sciences.

Savoir-faire

Les savoir-faire font partie de la culture géographique commune dans la mesure où ils sont nécessaires pour :

- se déplacer, (se) situer, (s')orienter, localiser un fait ou un phénomène ;
- décrire une répartition spatiale ;
- comparer des composantes spatiales ;
- communiquer une information spatiale.

Compétences

Les compétences ne visent pas la construction du savoir géographique même si elles peuvent être utilisées à cet effet.

Les compétences articulent des savoir-faire et des connaissances de l'espace pour éclairer de grands enjeux de notre temps.

Les compétences sont également l'expression d'une démarche d'investigation.

- **Décrire**
Le questionnement géographique prend appui sur la description d'une répartition/dynamique spatiale tout autant que sur l'observation des disparités spatiales qui sont mises en évidence (où ?).
- **Expliquer**
Les réponses au questionnement géographique prennent appui sur la mise en évidence de liens entre des composantes spatiales pour identifier des facteurs de localisation (pourquoi là ?).
- **Communiquer**
Les représentations de l'espace (plans, cartes, croquis, maquettes, profils, globes virtuels...) sont les supports privilégiés pour décrire et expliquer.

74

2.2. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE AU SEIN DU TRONC COMMUN

La spécificité de la formation géographique est d'articuler les sociétés et leurs environnements en identifiant leurs interrelations dans un cadre spatial. Cela implique de développer chez l'élève sa perception de l'espace et sa compréhension de faits ou phénomènes par leur spatialisation.

La formation géographique éveille également la curiosité à l'ailleurs, de son espace proche dès la maternelle et les premières années de l'enseignement primaire puis progressivement, au cours du cursus, à des environnements plus lointains, afin que chaque élève puisse avoir une vision globale et générale du monde, dès la fin du tronc commun.

Dans le respect du développement des capacités cognitives de l'enfant, la discipline vise à comprendre comment les sociétés habitent la Terre, l'utilisent, l'aménagent et la transforment. En d'autres mots, comment elles organisent leur territoire et quels sont les impacts de ces transformations opérées.

Il s'agira d'inscrire des réalités concrètes (habiter, produire, consommer, se déplacer) dans l'espace, ce qui participera à la construction chez l'élève d'une culture géographique lui permettant de localiser, situer et contextualiser un fait ou un phénomène pour mieux le comprendre.

En développant des capacités à expliquer des faits mais aussi à appréhender leur dynamique pour en comprendre l'évolution, l'élève pourra prendre conscience que l'espace n'est pas figé, qu'il est évolutif, que son aménagement repose sur des contraintes mais aussi des choix.

Les analyser, les mesurer permet à l'élève de devenir un citoyen à part entière, capable de prendre position et d'agir. Ainsi, la géographie invite les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique, tout comme elle les sensibilise au rôle d'acteur social qu'ils pourront jouer à des degrés divers.

La géographie est dès lors un vecteur fondamental pour former des citoyens/citoyennes responsables qui habitent véritablement les lieux qu'ils utilisent, qui se sentent concernés non seulement par leur devenir mais aussi par celui d'autres lieux qu'ils impactent par leurs comportements. Elle contribue de la sorte à une meilleure compréhension des enjeux du développement durable.

L'apprentissage sur le terrain est un des fondamentaux de la géographie. Aussi, il est important de le privilégier quand c'est possible et pertinent.

Les apprentissages seront travaillés de manière spiralaire en articulant l'ici et l'ailleurs, en partant des espaces vécus et/ou familiers chez les élèves les plus jeunes, pour les comparer avec des espaces lointains chaque fois plus vastes, au fur et à mesure de la scolarité.

75

P1	Des éléments naturels et humains des espaces proches de l'école, du quartier ou de la localité : espaces vécus et comparaison avec un ailleurs familier
P2	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol spécifiques ou non aux milieux ruraux et urbains en Belgique
P3	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol caractéristiques des principales fonctions à l'échelle locale, ouverture sur l'ailleurs par comparaison avec d'autres localités belges
P4	Des paysages caractéristiques en Belgique à travers de grands ensembles morphologiques et des agglomérations urbaines
P5	Des éléments clés qui structurent l'espace en Belgique, en Europe et dans le monde
P6	Des éléments clés qui structurent l'espace à l'échelle du monde
S1	L'évolution de l'organisation de l'espace au départ des trois grands processus : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole
S2	Les espaces marqués par la mondialisation et des flux de biens et de personnes qui en résultent, compréhension de facteurs de localisation
S3	Les espaces plus ou moins marqués par des aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer les risques

2.3. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE

P1

1^{re} PRIMAIRE

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...	
<p>Termes pour (se) situer et se déplacer : à gauche de, à droite de, près de, loin de, proche de.</p> <p>Repères dans les espaces rencontrés (vécus) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<p>Utiliser adéquatement les termes pour se situer et se déplacer.</p> <p>Dire en quoi un élément est remarquable dans le paysage.</p> <p>Nommer le quartier ou la localité des milieux observés.</p>

77

P1

CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/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.	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie, une maquette, un croquis cartographique pour mettre en évidence des observations du terrain. Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence un élément remarquable ou un trajet.
Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Se déplacer sur la base de consignes orales. S'orienter/se situer en faisant référence au vocabulaire adéquat et aux repères. Utiliser des termes et des repères pour indiquer la position d'un élément par rapport à un autre.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	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...

78

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 qui seront formalisées en P3), à travers l'observation de paysages et en identifiant des changements à partir de photographies prises à différentes dates.

Enjeux : en élargissant progressivement sa connaissance d'éléments naturels et humains qui composent d'autres paysages, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** de l'espace. Les caractéristiques de certains milieux pourraient permettre de faire émerger des spécificités différentes en fonction de la manière d'occuper des espaces.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou **de consommation**, l'**emploi** et le **travail** ou la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés au départ des éléments qui composent les milieux ruraux et urbains observés. L'élève découvre que des **territoires** sont **aménagés** différemment.

Démarche disciplinaire : l'élève **se questionne** et/ou **observe** des paysages sur la base des mêmes représentations qu'en 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.

CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupations du sol :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonction résidentielle (ex. : maison, immeuble à appartements) ; - fonction commerciale (ex. : magasin, restaurant) ; - fonction industrielle (ex. : usine, parc industriel) ; - fonction agricole (ex. : ferme, champ, prairie, verger, potager) ; - autres fonctions (ex. : loisirs, soins, lieux de culte, fonctions administratives). <p>Occupation du sol dans les milieux rural et urbain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - caractéristiques du milieu rural : village, champ, 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>Associer une occupation du sol à une activité (sans nommer les fonctions). Par exemple, faire ses courses sans nommer la fonction commerciale.</p> <p>Citer des occupations du sol spécifiques ou communes à la ville et à la campagne.</p>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
<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>

P2

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Tracer un trajet sur un plan ou sur un croquis cartographique sur la base de consignes.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	Sur la base d'observations sur le terrain ou d'une photographie (au sol ou verticale), décrire un paysage en faisant référence à l'occupation du sol. Identifier l'occupation du sol dominante dans un espace à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune.
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.

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.

CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Principales fonctions à l'échelle d'une commune et occupations du sol caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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, champ, 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, parc d'activités, lieu de culte, espace vert et cimetière. 	<p>Associer une occupation/utilisation du sol à une fonction.</p> <p>Illustrer une fonction à l'aide d'un exemple d'occupation du sol.</p>
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.	<p>Annoter une vue verticale ou un plan pour mettre en évidence une occupation/utilisation du sol caractéristique d'une fonction.</p> <p>Positionner des éléments observés sur le terrain sur un plan ou sur une vue verticale.</p>
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.	<p>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.</p> <p>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.</p>
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.

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...	
<p>Termes pour (se) situer et se déplacer : les quatre directions cardinales.</p> <p>Principales villes de Belgique : Bruxelles, Charleroi, Liège, Namur, Anvers, Bruges, Gand et Louvain.</p> <p>Cours d'eau de Belgique : Meuse, Escaut, Sambre, Yser, cours d'eau proche de l'école.</p> <p>Principaux reliefs de Belgique : Littoral, Basse Belgique, Moyenne Belgique, Haute Belgique.</p> <p>Mer du Nord.</p>	<p>Indiquer les quatre directions cardinales sur une rose des vents.</p> <p>Nommer les principales villes, les cours d'eau, les principaux reliefs de Belgique ainsi que la Mer du Nord figurés sur une carte.</p>
CARACTÉRISER 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>
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)	
<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>

P4

Savoir-faire	Attendus
Lire un paysage.	À partir d'observations sur le terrain ou de représentations de l'espace : - 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.	Annoter une image géographique pour mettre en évidence une occupation du sol caractéristique d'un paysage. Schématiser l'occupation du sol par un croquis cartographique.

Compétences	Attendus
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	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. Sur le terrain, indiquer une direction cardinale, à l'aide de la boussole.
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	Sur la base d'une photographie, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain dans un paysage étudié : - 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.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.	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 : - 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.

P5

5^e PRIMAIRE

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).

P5

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...	
<p>Termes pour (se) situer et se déplacer : les huit directions cardinales.</p> <p>Régions belges, provinces et Communautés : Région wallonne, flamande et Bruxelles-Capitale, Communauté française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles), flamande et germanophone, les dix provinces.</p> <p>Les quatre pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni.</p> <p>Principaux reliefs en Europe : Alpes, Pyrénées et Caucase.</p> <p>Mer Méditerranée, Mer du Nord.</p> <p>Les réseaux de communication qui relient les espaces habités ou d'activités : ferroviaire, (auto)routier, voies navigables.</p>	<p>Indiquer les huit directions cardinales sur une rose des vents.</p> <p>Nommer des espaces et des limites figurés sur une carte : les Régions belges, les Communautés, la frontière linguistique et les provinces.</p> <p>Nommer les pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni figurés sur une carte.</p> <p>Nommer les principaux reliefs européens, la mer du Nord, et la mer Méditerranée figurés sur une carte.</p> <p>Distinguer en quelques mots les réseaux de communication.</p>
CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Répartition de la population en Belgique : l'espace Bruxelles-Gand-Anvers-Louvain et le Sillon Sambre-et-Meuse.</p>	<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>

88

P5

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.	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. 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. Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain et inversement, sur la base de l'échelle graphique. Relever l'altitude d'un point sur une carte, un globe virtuel ou un géoportail. Repérer les variations d'altitude sur un profil du relief.
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.	Caractériser une occupation du sol en faisant référence au relief et à l'hydrographie. 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.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.	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.

89

P6

6^e PRIMAIRE

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'**aménagement**s, 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...	
<p>Les continents : Europe, Asie, Amérique, Afrique, Océanie et Antarctique.</p> <p>Les océans : Atlantique, Pacifique, Indien, Arctique, Antarctique.</p> <p>Les principaux parallèles et repères : les tropiques, l'équateur, les cercles polaires, les hémisphères, les pôles.</p>	<p>Nommer les continents figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.</p> <p>Nommer les océans figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.</p> <p>Nommer les principaux parallèles et repères figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.</p>
CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Densité de la population : nombre d'habitants par unité de surface.</p> <p>Répartition de la population dans le monde : environ 7,9 milliards 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).</p>	<p>Distinguer la densité de la population de la population totale.</p> <p>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.</p>
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 trois 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 trois 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>

P6

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.

92

S1

1^{re} SECONDAIRE

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'**aménagements**, 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.

S1

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS, MODÈLES POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT DANS L'ESPACE	
<p>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.</p> <p>Principales agglomérations d'Europe : Moscou, Paris, Londres, Madrid, Berlin.</p> <p>Principales zones forestières du monde : forêt tropicale, forêt boréale, forêt tempérée.</p>	<p>Nommer les principaux espaces du monde marqués par la croissance démographique, figurés sur une carte.</p> <p>Nommer les principales agglomérations européennes figurées sur une carte.</p> <p>Nommer les principales zones forestières du monde figurées sur une carte.</p>
CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Croissance démographique : naissances, décès (mouvement naturel) et immigration, émigration (mouvement migratoire).</p> <p>Quelques processus qui marquent l'évolution de l'occupation des espaces :</p> <ul style="list-style-type: none"> - urbanisation et étalement urbain : lotissements, zones industrielles, commerciales et de services ; - déforestation : élevage intensif, (mono)cultures, urbanisation ; - mutation du secteur agricole : culture sous serre, taille des parcelles, parc d'engraissement, ceintures vertes. <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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - facteurs humains : réseaux de transport, prix du terrain, frontières et divisions administratives, répartition de la population. 	<p>Dire en quelques mots ce qu'est la croissance démographique.</p> <p>Citer des occupations du sol caractéristiques de chaque processus qui marque l'évolution de l'occupation des espaces.</p> <p>Illustrer par un exemple un espace marqué par un processus d'évolution.</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)	
<p>- facteurs de localisation naturels : climat et relief.</p>	<p>Illustrer par un exemple un facteur de localisation naturel d'une activité ou de l'habitat.</p>

94

S1

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.	Identifier des éléments sur la base de la légende, sur une carte à deux variables (couleurs ou figurés). Lire une information quantitative sur la base de la légende. Relever une distance et une surface, à l'aide d'un portail numérique. Associer l'emploi des figurés cartographiques de couleurs différentes à des données qualitatives ou quantitatives.
Annoter/construire une représentation de l'espace.	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. Réaliser un croquis cartographique pour mettre en évidence une évolution 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.	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.	Caractériser un espace en faisant référence à l'évolution de l'occupation du sol, sur la base d'images géographiques. Caractériser l'étalement urbain d'une ville ou agglomération à deux moments, en faisant référence à un cas connu. Caractériser l'occupation du sol d'un espace déforesté.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.	Mettre en évidence des effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation/utilisation du sol sur l'environnement. Mettre en évidence des liens entre des indicateurs socioéconomiques des populations et l'évolution de l'urbanisation. 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).

95

S2

2^e SECONDAIRE

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	
<p>Coordonnées géographiques (localisation absolue) : latitude, longitude et altitude.</p> <p>Les pôles mondiaux de production et de consommation : Amérique du Nord, Europe, Asie du Sud et de l'Est.</p> <p>Les principales métropoles mondiales : Londres, New York, Hong Kong, Singapour, Shanghai, Pékin, Dubaï, Paris, Tokyo, Sydney²⁷ (à mettre à jour.)</p> <p>Les littoraux les plus peuplés : l'est et le sud de l'Asie, le nord-est des USA, le pourtour de la Méditerranée, le Golfe de Guinée.</p>	<p>Citer les éléments à prendre en compte pour déterminer une localisation absolue.</p> <p>Différencier les notions de latitude et de longitude en quelques mots.</p> <p>Localiser et nommer les pôles mondiaux de production et de consommation.</p> <p>Nommer les principales métropoles mondiales figurées sur une carte.</p> <p>Localiser et nommer les littoraux les plus peuplés sur une représentation de l'espace.</p>
CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Des espaces d'activité caractéristiques du processus de mondialisation : quartier d'affaires, port, aéroport, pôle 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>Annoter une représentation de l'espace pour mettre en évidence des espaces d'activité liés à la mondialisation.</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)	
<p>Formes spécifiques des littoraux : estuaire et delta, côtes à falaises ou rocheuses, côtes sableuses ou à galets.</p>	<p>Identifier et nommer des formes spécifiques des littoraux.</p>

27 Classement GaWC (University of Loughborough, 2020).

S2

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.	Annoter deux cartes à des échelles différentes pour mettre en évidence et/ou reporter des informations. Relever les coordonnées géographiques d'un lieu sur une carte, un globe virtuel ou un géoportail. Relever la différence d'heures entre deux fuseaux horaires, à l'aide d'une carte. Relever l'origine, la destination, l'importance et la nature d'un flux sur une carte.
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.

98

S3

3^e SECONDAIRE

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.

S3

Savoirs	Attendus
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS, MODÈLES POUR	
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT DANS L'ESPACE	
<p>Principaux espaces affectés par des aléas naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tectoniques : ceinture de feu du Pacifique ; - d'inondation : zone inondable ; - climatiques : <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Nommer les principaux espaces affectés par des aléas.</p> <p>Distinguer en quelques mots les grands types d'aléas naturels.</p>
CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES	
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE	
<p>Aléas naturels : inondation, séisme, volcanisme, tempête, tornade, feu de forêt, sécheresse, cyclone.</p> <p>Évènements associés : coulée de boue, glissement de terrain, tsunami.</p> <p>Facteurs à prendre compte pour évaluer le risque associé aux aléas naturels (vulnérabilité) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - intensité et fréquence de l'aléa ; - 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>Distinguer aléa et risque à l'aide d'un exemple.</p> <p>Citer des exemples de facteurs qui augmentent ou diminuent la vulnérabilité d'un espace face aux aléas naturels.</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>

100

S3

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>

101

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.	Annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence des espaces affectés par un aléa et/ou des espaces où l'activité humaine est présente. Manipuler des outils numériques de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail.
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Construire une légende dans le respect des règles de base de la cartographie : utilisation adéquate des points, des lignes, des surfaces et des couleurs. Annoter une représentation de l'espace pour mettre en évidence : - un espace affecté par un aléa ; - un espace affecté par un risque.

S3

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.	Caractériser l'occupation d'un espace affecté par un aléa sur la base d'une photographie, d'une carte ou sur le terrain. 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.
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.	Justifier la répartition d'un aléa en faisant référence aux composantes orohydrographique, climatique et tectonique. 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. Justifier la localisation d'un aménagement en faisant référence à un aléa.

2.4. GLOSSAIRE DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE²⁸

Aléa (naturel) : Évènement à l'origine de la situation de danger, par exemple un séisme. Il n'est potentiellement dommageable que si les populations, biens, activités, territoires... sont à la fois exposés aux conséquences de sa réalisation et sont vulnérables à ces conséquences. C'est toujours un évènement dont l'occurrence est aléatoire (on ne sait pas quand il se produira), mais dont la probabilité (il peut se produire autant de fois par an ou par siècle...) peut être calculée (ex. : les crues centennales).

Aménagement du territoire : Action volontaire et réfléchie menée sur un territoire par une collectivité pour le protéger, l'améliorer et/ou corriger les dysfonctionnements (ex. : digue contre des inondations).

Composante bioclimatique : Ensemble d'éléments liés à la végétation en lien avec les conditions climatiques.

Composante orohydrographique : Ensemble d'éléments liés au relief et à l'hydrographie.

Composante spatiale : Désigne les objets présents à la surface de la Terre regroupés en catégories présentant des caractéristiques communes.

On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en une seule composante spatiale. On parle alors de « Milieu » c'est-à-dire ce qui entoure.

On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en deux composantes du territoire. On parle alors d' « éléments naturels » et d' « éléments humains ».

On peut regrouper tous les objets du Milieu à la surface de la Terre en cinq composantes spatiales :

Éléments naturels :

- les milieux et les phénomènes naturels ;
- les ressources naturelles.

Éléments humains :

- les populations humaines ;
- les économies et le développement ;
- les ensembles politiques et les sociétés.

On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en un nombre infini de composantes spatiales.

Croquis cartographique : Carte schématique et simplifiée destinée à mettre en évidence les composantes essentielles d'un territoire, leurs éventuels liens ou leur évolution.

Développement durable : « *Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.* » (selon le rapport Brundtland)

²⁸ Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Il ne doit pas se retrouver dans le cahier des élèves.

Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

Disparités spatiales : Différences observées dans la répartition d'une composante spatiale, par exemple, l'habitat.

Les disparités peuvent mettre en évidence une situation de déséquilibre territorial, par exemple, en matière de revenus.

Distance : Mesure de l'écart entre deux lieux ou entre un lieu et un repère ; elle peut être évaluée en km (ou m), en temps (minutes, heures) ou en 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).

Dynamique spatiale : Évolution spatiale de la répartition des objets sous l'action de processus internes à l'espace géographique étudié ou externes (liés à d'autres espaces plus grands ou plus petits). Ex. : un déplacement forcé de population, suite à un conflit, modifie le milieu naturel, certaines ressources naturelles, modes de production, etc.

Échelle : Niveau spatial d'observation ou d'analyse d'un phénomène ou niveau d'intervention d'un facteur.

Échelle cartographique : Rapport entre des dimensions représentées sur une carte et des dimensions dans la réalité (ex. : sur le terrain). L'échelle peut être graphique ou numérique :

- l'échelle graphique est un tracé rectiligne divisé en différentes parties pour mesurer une distance sur une carte ;
- l'échelle numérique est une fraction indiquant le rapport existant entre la mesure sur la carte et la distance réelle.

L'échelle est d'autant plus petite que le dénominateur est grand.

Environnement : Ensemble d'éléments naturels et humains qui entourent un individu ou un groupe qui peuvent interagir entre eux et sur l'individu ou le groupe.
Synonyme : milieu de vie.

Espace : De manière générale, toute portion de la surface terrestre.

Étalement urbain : Extension des surfaces urbanisées à la périphérie de la ville ou agglomération combinée à une diminution de la densité de population et des activités de la ville ou agglomération.

Facteur de localisation : Tout élément susceptible d'expliquer la présence d'une activité en un lieu plutôt qu'en un autre (ex. : la présence d'un port).

Figurés (cartographiques) : Symboles utilisés pour cartographier des informations, tracer des limites, des réseaux, montrer des dynamiques, des flux. On distingue généralement trois grands types de figurés :

- des figurés ponctuels (ou figures géométriques comme un cercle ou un carré) ;
- des figurés de surface (comme des hachures, des plages de couleur) ;
- des figurés linéaires (comme des lignes ou des flèches).

Ils sont choisis en fonction des variables à représenter et de l'échelle de cartographie :

- des éléments qui ont une localisation ponctuelle (ex. : à l'échelle continentale : ville, volcan) ou des valeurs absolues (ex. : nombre d'habitants) ;
- des phénomènes qui s'étalent en surface (ex. : région climatique, ensemble politique) ou des variables en valeurs relatives (ex. : densité de population) ;
- ou pour tracer des limites, montrer des dynamiques ou des flux.

Fonction de l'espace : Activité spécifique à un espace (ex. : habitat, industrie...).

Foyer de population : Zone géographique de forte densité humaine à l'échelle du monde, d'un continent, d'un pays.

Géoportail : Portail web public (ou privé) permettant l'accès à des services de recherche et de visualisation de données géographiques ou géolocalisées (issues de SIG), ayant le plus souvent une visée thématique ou territoriale. Il peut comprendre un globe virtuel, mais aussi d'autres informations (cartes anciennes) ou outils, par exemple, des outils pour réaliser des croquis cartographiques.

Globe terrestre : Sphère sur laquelle est dessinée la surface de la Terre. C'est une représentation de notre planète à une échelle réduite.

Globe virtuel : À l'origine, représentation numérique en 2, puis 2,5 dimensions du globe terrestre et outil de visualisation fournissant de nombreuses images (ex. : *Google Earth*). L'utilisateur peut s'y déplacer librement en changeant la position et l'angle de vue.

Aujourd'hui, logiciel ou site en ligne permettant d'avoir accès via internet à un ensemble de données géolocalisées.

Le terme est dès lors très proche de géoportail.

Image (géographique) : Image satellite ou photographie au sol ou aérienne (oblique ou verticale) d'une partie d'un territoire. Il peut s'agir d'une vue générale (paysage) ou d'un gros plan (ex. : d'un bâtiment ou un carrefour). De plus en plus d'images géographiques sont aujourd'hui des images fournies par des satellites et diffusées par les globes virtuels.

Localisation (absolue ou relative) et situation : La localisation absolue est exprimée par les coordonnées géographiques (latitude et longitude) auxquelles on ajoute parfois l'altitude.

La localisation relative ou situation géographique est exprimée par rapport à d'autres repères référents.

Milieu : Désigne ce qui est autour et qui intègre un lieu, une activité, un groupe social ou une personne. Le terme est synonyme d'environnement.

Milieu géographique d'un lieu comprend des éléments d'ordre naturel (relief, climat, sol...), des éléments construits par les hommes (habitat, infrastructures de transports, usines...) ou transformés par eux (champs cultivés, fleuves canalisés...).

Le milieu naturel correspond à l'ensemble des éléments de la nature (reliefs, climats, sols, eaux...) présents et associés dans ce milieu.

Occupation du sol : Couverture physique et biologique de la surface terrestre. On peut soit identifier une occupation naturelle du sol : arbres, arbustes, herbage... soit une occupation dite « artificielle » : constructions, revêtements de sols...

À ne pas confondre avec utilisation du sol.

Évolution de l'occupation du sol : changements que l'on peut repérer en matière d'occupation du sol. Ils peuvent être positifs (réaménagement des espaces publics d'un quartier urbain central) ou négatifs (apparition d'une friche industrielle suite au départ d'une industrie).

Organisation de l'espace/du territoire : Manière dont se structure un espace ou un territoire et/ou action de le structurer (voir Aménagement du territoire).

Paysage : Portion d'un territoire perçue par un observateur, il est constitué par l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis.

Ses caractéristiques résultent de l'action et de l'interaction de facteurs naturels et/ou humains.

Plaine : Surface plane et peu élevée dans laquelle les cours d'eau sont peu ou pas encaissés.

Plan : Carte à grande échelle, relative à une portion réduite d'un territoire, soit à une échelle souvent inférieure à 1/10 000 (ex. : plan d'une ville, d'un quartier).

Planisphère : Représentation du globe terrestre en projection plane (d'un seul tenant), cette représentation varie selon le type de projection.

Note : si la représentation se fait sous la forme de deux hémisphères côte à côte, on parle alors de mapemonde.

Plaquette tectonique : Portion de la lithosphère (couche superficielle de la terre) constituant un bloc rigide souvent en mouvement par rapport aux autres plaques et expliquant les séismes à leurs frontières.

Plateau : Surface du sol relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés.

Répartition spatiale : Distribution spatiale des objets étudiés. La répartition peut revêtir des formes diverses : semis régulier ou irrégulier, concentration ou dispersion, spécialisation, ségrégation (par rejet de populations ou d'activités).

La densité (rapport entre le nombre d'objets et une surface déterminée) est un moyen de mettre en évidence la répartition.

Repère spatial : Tout élément localisé dans l'espace permettant de se situer par rapport à lui. Ex. : un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne.

Représentation en 3 dimensions : Représentation de l'espace tel que perçu par notre vision tenant compte de la largeur, la hauteur et de la profondeur. Elle peut prendre la forme d'une maquette.

Note : les outils numériques actuels (géoportail, SIG...) permettent une représentation en 2,5 dimensions.

Représentation de l'espace : Supports utilisés pour représenter l'espace : plan, carte, photographie, maquette, globe virtuel...

Risque : Il y a un risque si l'homme occupe un territoire marqué par un aléa. Le risque est donc la confrontation d'un aléa (phénomène potentiellement dangereux) et d'un espace où existent des enjeux qui peuvent être : humains, économiques et/ou environnementaux. (Risque) = (aléa) x (enjeu).

SIG (Système d'information géographique) : Système conçu pour recueillir, stocker, traiter, analyser, gérer et présenter tous les types de données spatiales dans un environnement numérique.

Situation : Voir Localisation relative.

S'orienter : Utiliser des points de repère pour se déplacer.

Territoire : Espace approprié par un groupe social.

Utilisation du sol : Usage ou exploitation qu'en font les humains : par exemple, l'agriculture, l'habitat, l'activité économique, etc.

À une même occupation du sol, l'exemple « végétation herbacée » pourrait correspondre plusieurs utilisations : un jardin résidentiel ou une prairie, par exemple. De même, un type d'utilisation du sol peut recouvrir plusieurs types d'occupation : une zone résidentielle se compose de pelouses, de bâtiments, de surfaces imperméabilisées, etc.

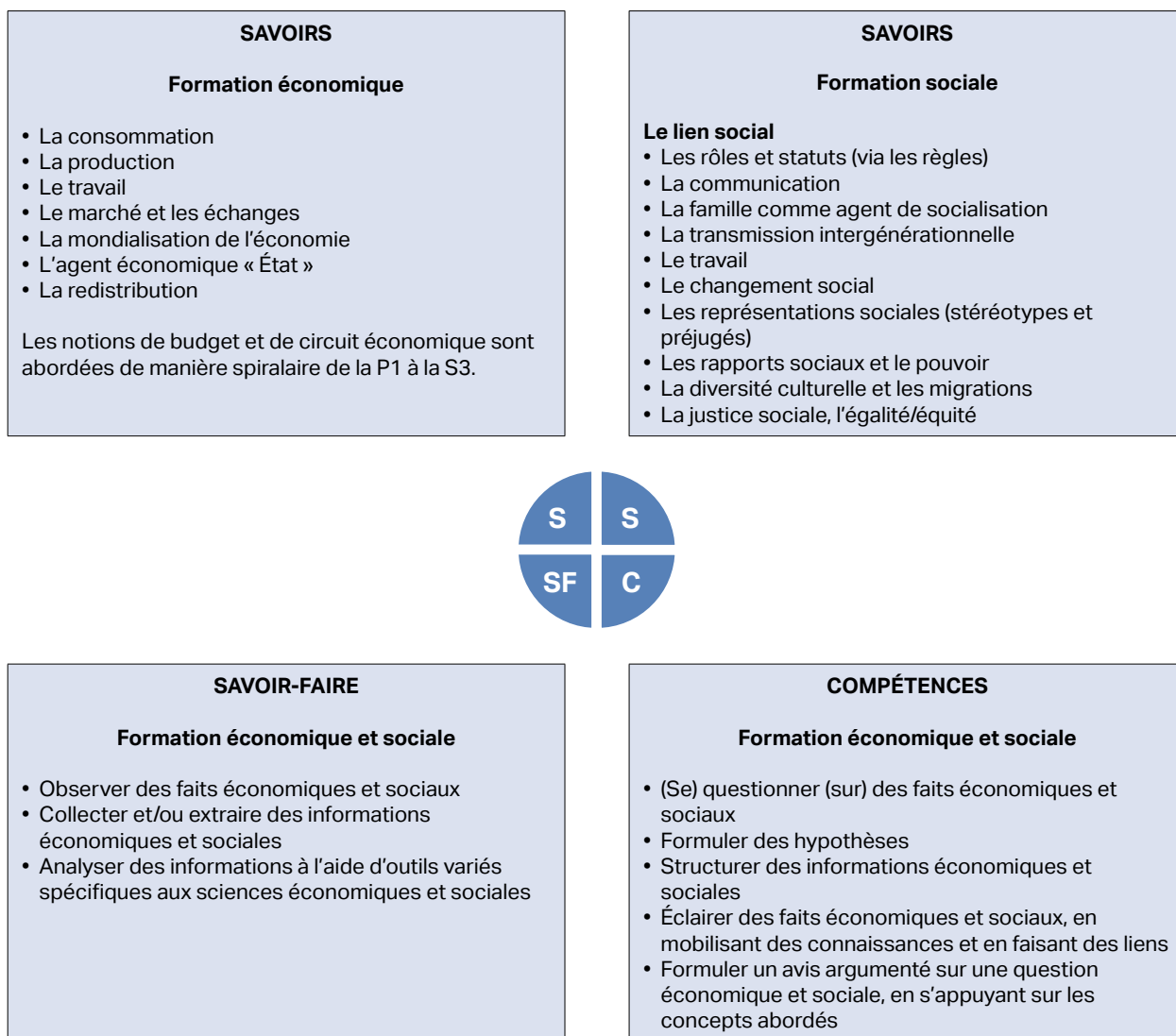
Végétalisation (verdurisation) : Processus volontaire de replantation (ex. : plantations de haies) et de réhabilitation du sol.

En milieu urbain, il peut s'agir de création de parcs, d'étangs, de plantation d'arbres dans les rues, de végétalisation de toitures et terrasses, voire de murs, d'implantation de zones maraichères...

ZCIT (zone de convergence intertropicale) : Zone de convergence des masses d'air qui se déplacent des tropiques vers l'équateur (alizés).

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

3.1. VUE D'ENSEMBLE DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES COMPÉTENCES EN FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE



3.2. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE AU SEIN DU TRONC COMMUN

La formation économique et sociale poursuit l'objectif général de former des citoyens éclairés et critiques ainsi que des acteurs économiques et sociaux avisés. Ce faisant, elle permet au jeune de se situer plus aisément dans un environnement économique donné, dans la réalité sociale et dans la biosphère qui l'entoure.

Au départ de questions ou de problèmes de la vie quotidienne, cette formation fournit les outils d'analyse et de compréhension permettant d'appréhender la complexité du monde mais aussi de s'y situer et d'y prendre progressivement sa place.

En observant des faits, en repérant certains facteurs explicatifs, en leur donnant du sens et en évitant les pièges des lieux communs (tels que « Quand on veut, on peut » ou « On est juste que si on donne à chacun la même chose »), elle apporte un éclairage spécifique sur des questions contemporaines. Elle vise également à développer l'esprit critique et à raisonner en termes de choix, de relations ou de stratégies.

Si la définition d'objets d'apprentissage contribue à l'éclairage du cadre de vie, cette formation favorise également l'émergence de questionnements relatifs aux enjeux actuels et futurs de notre société :

- les représentations relatives aux relations économiques et sociales. À qui et à quoi se fier ? Comment peut-on identifier des sources d'information et de connaissance fiables ? Pourquoi faut-il se méfier de certaines sources d'information et de connaissance ?
- l'évolution de nos modes de consommation et de production et les responsabilités individuelles et collectives en matière de développement durable ;
- le maintien du lien social dans un contexte d'évolution des rapports entre groupes sociaux, culturels et économiques, notamment entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants. Que signifie concilier intérêts particuliers et bien commun et tendre vers une répartition équitable et pas seulement égalitaire ?
- les rapports entre identités et cultures différentes. Comment faire place à des convictions différentes ? Comment concilier identité et diversité ? Comment viser la cohésion sociale ?

Tout au long du tronc commun, des thématiques d'année ont été choisies pour leur proximité du quotidien de l'élève et relevant de faits socioéconomiques vifs. Les formations économique et sociale s'entremêlent tout au long du parcours pour apporter une observation, une compréhension holistique des phénomènes étudiés afin de les problématiser et d'en formuler une analyse critique.

Les thématiques communes aux deux disciplines sont les suivantes :

- P1 : l'élève comme acteur économique et social au sein de sa classe et de son école ;
- P2 : l'élève comme acteur économique et social au sein de son quartier et de sa localité ;
- P3 : les mécanismes de la communication et de la publicité ;
- P4 : le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique ;
- P5 : le travail, une activité économique et sociale ;
- P6 : les échanges économiques et sociaux : consommer et produire autrement ?

- S1 : l'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux ;
- S2 : la mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information ;
- S3 : les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux.

De nombreux attendus se rapportent à la capacité de formuler des questions et d'émettre des hypothèses. Celles-ci seront exprimées dans un vocabulaire adapté au niveau de développement de l'élève et mis en adéquation avec les attendus prévus en français.

D'autres attendus de savoir-faire demandent aux élèves de collecter, d'analyser et de structurer des informations économiques et sociales. Ces savoir-faire peuvent être travaillés, lorsque cela est possible, dans un environnement numérique, via l'utilisation du web ou d'autres applications.

3.3. CHEMINEMENT DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE²⁹

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 production et d'échanges seront notamment abordées au regard des enjeux du développement durable et des différents scénarios de transitions. En effet, il ne faut pas voir une opposition entre développement durable et transition(s). Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont les moyens pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps. Ainsi, les « transitions » sont bien un chemin vers un développement durable.

²⁹ Tant pour la formation économique que pour la formation sociale, le lecteur est invité à consulter le lexique, afin de se saisir de la dimension disciplinaire des termes utilisés.

Au sortir du tronc commun, il est essentiel que le jeune soit conscient des inégalités économiques et sociales présentes au sein de notre société. Pour y faire partiellement face, un mécanisme de solidarité est mis en place : la sécurité sociale, pilier fondamental de la société belge. À travers celle-ci, la notion de redistribution sera appréhendée.

Enfin, tout au long du tronc commun, un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget, tout d'abord par l'analyse des différentes formes de monnaie (pièces et billets, monnaie électronique), ensuite en abordant des notions telles que les revenus, dépenses, moyens de paiement, épargne et enfin, en initiant l'élève de manière simple à la gestion budgétaire. Ces notions relèvent de l'éducation financière et ont pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches.

3.4. CHEMINEMENT DE LA FORMATION SOCIALE

Comment faire société ? Cette question est au cœur de la formation sociale durant le tronc commun : elle en constitue l'intrigue, le fil conducteur. Elle sera examinée au départ de la notion de **lien social**. Évoquer le « lien » social, c'est envisager ce qui contribue à rapprocher, rassembler et réunir des individus au sein d'un même groupe social. C'est aussi s'interroger sur ce qui assure le « liant » de la vie sociale, ce qui lui donne une certaine épaisseur, une certaine consistance. Et à l'inverse, il s'agit d'identifier ce qui peut constituer une menace pour le lien social, sa continuité, sa qualité.

Dans l'enseignement **primaire**, c'est par la notion de « rôle » que l'élève est initié, en 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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 4^e 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 5^e 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 6^e 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 1^{re} 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 2^e 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 3^e 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 « *conflict social* » et des diverses manières de le résoudre (lutte sociale, négociation, compromis, etc.) dans les changements sociaux qui est appréhendée. L'approche du conflit ne doit être ni morale ni politique : il ne s'agit pas de dire s'il est bon ou mal de s'opposer à certaines façons de faire, mais de donner aux élèves des clés d'analyse du déroulement des luttes et revendications sociales qui ont pu, tout à la fois, déstabiliser les bases du lien social puis les renforcer.

3.5. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

P1

1^{re} PRIMAIRE

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 2^e primaire) 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 **rappports 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'État** ».

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'embuches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

113

P1

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. : directrice/directeur, instituteur/institutrice, élève, accueillante/accueillant, 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/institutrice, 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).

114

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.
Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	Identifier l'existence de règles différentes dans l'utilisation du langage selon les contextes, en observant différentes manières de communiquer (ex. : langage familier entre copains, dans la cour de récréation, en classe, avec les adultes...).
	Associer une combinaison de pièces (1 €, 2 €) et/ou billets (5 €, 10 €, 20 €) avec le prix (inférieur ou égal à 20 €) d'un bien.

P1

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>

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. À partir de cette réalité, il aborde les notions de rôle et de statut et de la place des règles dans l'organisation de la vie collective (**la citoyenneté et l'État**) et les **rapports sociaux**, notamment, dans le cadre scolaire. Il repère aussi des habitudes de faire, des façons de travailler, des répartitions des tâches entre autres afin de produire un bien ou un service donné. La notion de valeur est progressivement mise en perspective.

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation** abordée via les concepts de besoins, de biens et de services, de public cible ; l'**emploi** et le **travail**.

Démarche disciplinaire : l'élève **observe** et/ou **se questionne** sur les différents types d'organisations de son quartier et de sa localité. Au départ de rencontres/visites réelles ou virtuelles, il **réalise des recherches** sur les différents acteurs rencontrés et formule des hypothèses quant aux différences qui peuvent exister entre les règles et comportements au sein de l'école et dans son environnement proche. Il est 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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

P2

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La consommation</p> <p>Besoin.</p> <p>Biens/Services.</p> <p>Public cible.</p>	<p>Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école.</p> <p>Nommer des types d'organisations du quartier/de la localité de l'école et identifier des biens et/ou des services qu'elles proposent.</p> <p>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.</p> <p>Décrire différentes tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services des organisations visitées.</p>
<p>Le travail</p> <p>Budget : formes de monnaie.</p>	<p>Reconnaître les pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 €.</p> <p>Classer des pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 € par ordre de grandeur (valeur faciale).</p>

Formation sociale

117

Savoirs	Attendus
<p>Le lien social</p> <p>Rôles et statuts (à travers les règles).</p> <p>Règles.</p>	<p>Nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux (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> <p>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.</p>

P2

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>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> <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
<p>(Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.</p> <p>Structurer des informations économiques et sociales.</p>	<p>Formuler oralement des questions qui pourraient être posées à une personne (ou à des personnes) qui exerce(nt) une activité, dans le quartier ou la localité de l'école, afin d'en savoir plus sur cette activité : que fait-elle concrètement ? Comment se passe une journée habituelle de travail ?...</p> <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>

Les mécanismes de la communication et de la publicité

En 1^{re} et 2^e 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^e 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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

P3

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La consommation</p> <p>Biens/Services.</p> <p>Besoins/Envies.</p> <p>Déterminants économiques de la consommation : prix. Budget.</p> <p>Canaux de communication.</p>	<p>Exemplifier les notions de bien et de service.</p> <p>Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. 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>

120

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> <p>Au départ d'un cas concret, identifier un déficit dans la façon dont la communication s'est déroulée.</p>

P3

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).

Le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique

En 1^{re} et 2^e 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^e 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^e 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 (**rappports 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**.

P4

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 (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'embuches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La consommation</p> <p>Agent économique : ménages.</p> <p>Déterminants économiques de la consommation : prix, revenus.</p> <p>Budget : revenus, dépenses.</p>	<p>Repérer différentes formes de revenus de personnes au sein d'un ménage donné (rémunérations, pension, allocations de chômage, allocations familiales...).</p> <p>Lister différentes catégories de dépenses d'un ménage (ex. : alimentation, habillement, transport, soins de santé, logement, loisirs...).</p> <p>Illustrer le concept de budget relatif à une activité scolaire en confrontant les dépenses et les revenus (de vente).</p>

123

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>La famille comme agent de socialisation et le processus de transmission intergénérationnelle</p> <p>Rôle.</p> <p>Socialisation.</p> <p>Genre.</p>	<p>Identifier, dans un exemple donné, les individus qui composent une famille.</p> <p>Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins.</p>

P4

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>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.</p> <p>En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle.</p> <p>Au départ de données chiffrées réalistes, établir un budget simple.</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>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.</p> <p>Exemplifier l'influence de la famille, d'un groupe de pairs ou d'un enfant sur un acte de consommation.</p>

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 1^{re} primaire, 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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

P5

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La production</p> <p>Agent économique : entreprises.</p> <p>Besoins/Biens/Services/Public cible.</p> <p>Profit.</p> <p>Facteurs de production : travail et capital.</p> <p>Agent économique : État.</p> <p>Employeurs, travailleurs ; producteurs, clients/usagers.</p>	<p>Distinguer entreprise à but lucratif et sans but lucratif.</p> <p>Identifier des finalités économiques et sociales d'une entreprise.</p> <p>Exemplifier les éléments nécessaires à la production d'un bien ou d'un service.</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>

126

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Observer des faits économiques et sociaux.	<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
Structurer des informations économiques et sociales.	<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>

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 5^e primaire 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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

P6

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La production et la consommation</p> <p>Déterminants économiques, sociaux, environnementaux et éthiques de la production et de la consommation.</p> <p>Commerce équitable.</p> <p>Modes de consommation.</p> <p>Budget : moyens de paiement, épargne, crédit, différentes formes de banques (missions).</p>	<p>Parmi un ensemble d'exemples concrets fournis, identifier celui (ou ceux) qui relève(nt) des principes du commerce équitable.</p> <p>Citer des alternatives légales à l'achat d'un bien neuf (ex. : les filières de seconde main, de réparation d'objets, etc.).</p> <p>Distinguer épargne et crédit.</p> <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 (ex. : renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local).</p>

128

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>

L'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux

La 6^e 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^{re} 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.

S1

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
<p>La consommation</p> <p>Commerce traditionnel.</p> <p>E-commerce.</p> <p>Consommation collaborative.</p> <p>Les échanges</p> <p>Notion économique de marché : offre, demande et prix d'équilibre.</p> <p>Marché collaboratif via le numérique.</p>	<p>Distinguer commerce traditionnel et e-commerce du point de vue tant du consommateur (accès, prix, etc.) que de leurs impacts (environnementaux, sociaux, etc.).</p> <p>Exemplifier des pratiques de consommation collaborative et d'e-commerce différentes.</p> <p>Exemplifier le lien qui existe entre offre, demande et prix.</p> <p>Exemplifier des facteurs qui influencent l'offre et la demande.</p> <p>Comparer les fonctions de l'agent économique « ménages » sur le marché traditionnel et le marché collaboratif.</p>

130

Formation sociale

Savoirs	Attendus
<p>Les rapports sociaux</p> <p>Pouvoir.</p> <p>Insertion/Exclusion.</p> <p>Identité numérique.</p>	<p>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.</p> <p>Identifier des règles qui encadrent/limitent des pratiques virtuelles.</p> <p>Expliquer en quoi les réseaux sociaux peuvent contribuer à la fois au renforcement des liens sociaux et à l'exclusion sociale.</p>

S1

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>Identifier le pouvoir qu'exercent des influenceurs au travers de pratiques numériques.</p> <p>Comparer différentes manières de « se mettre en scène » sur les réseaux sociaux.</p> <p>Identifier les variations du prix d'équilibre dans des cas concrets de rencontre entre l'offre et la demande.</p>
Compétences	Attendus
<p>(Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.</p> <p>Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.</p>	<p>Questionner la capacité et la possibilité pour tout individu de participer à des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique (ex. : en termes de fracture numérique) et certains de leur(s) impact(s).</p> <p>Identifier des influences sur l'organisation de la vie sociale des spécifications d'outils de communication numérique (ex. : 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>

La mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information

En 1^e 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'embûches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

S2

Formation économique

Savoirs	Attendus
<p>La production</p> <p>Multinationales.</p> <p>Entreprises.</p> <p>Délocalisations.</p> <p>Les échanges</p> <p>Marché de biens et services (libre circulation).</p>	<p>Donner des exemples de multinationales afin d'en dégager les caractéristiques principales.</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'État).</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>Stéréotypes/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>

S2

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	Caractériser des grands mouvements migratoires actuels (ex. : acteurs, origine, destination, ampleur, périodicité...) et les objectiver au départ d'une analyse de données statistiques élémentaires. Sur la base d'un document relatif à une multinationale, dégager différentes informations (types de biens/ services, marques détenues, pays d'origine/de destination...).
Compétences	Attendus
Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.	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.
Structurer des informations économiques et sociales.	Construire un circuit économique national global qui intègre différents acteurs et flux (internes et externes).

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'évènements 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**).

S3

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'embûches. 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'État :</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'État, de déficit et de dette publique.</p> <p>Mettre en exergue, au sein du circuit économique élaboré en 2^e secondaire, le rôle de l'État (expliquer les relations entre les ménages, les entreprises et l'État).</p>

136

S3

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>Le changement social</p> <p>Conflits sociaux.</p>	<p>Identifier ce qui distingue le sexe et le genre.</p> <p>Identifier des formes de travail invisibilisées et non rémunérées (ex. : 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>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'État dans la sphère économique.</p>

3.6. GLOSSAIRE DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE³⁰

Agent de socialisation : Groupe social qui contribue à la transmission des normes et des valeurs à un individu en particulier. Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école, les groupes de pairs et les médias.

Agent économique : Entité qui remplit une fonction spécifique dans l'activité économique. Chaque agent appartient à une des catégories suivantes identifiable par sa ou ses fonctions principales : les ménages (fonction de consommation), les entreprises non financières et financières (fonction de production), l'État (fonction de production de biens publics et de redistribution) et le reste du monde (fonction de production par les importations belges et de consommation par les exportations belges).

Banque : Entreprise financière qui reçoit les dépôts d'argent de ses clients, gère leurs moyens de paiement (cartes de débit et de crédit) et leur accorde des prêts.

Besoin/Envie : Sentiment de manque accompagné du désir de le faire disparaître par la consommation d'un bien ou d'un service. Satisfaire un besoin est indispensable à la vie, satisfaire une envie ne l'est pas.

Bien : Objet matériel ou immatériel (droit) visant à satisfaire un besoin ou une envie. Un bien mis à la disposition d'une seule personne est individuel (un vêtement, la boîte à tartines d'un enfant...). Un bien mis à la disposition du public est collectif (les transports en commun, le tableau d'une classe, le livre d'une bibliothèque...).

Budget du ménage : Présentation détaillée des revenus et des dépenses d'un ménage pour une certaine période.

Changement social : Modification de grande ampleur et durable qui concerne une société dans son ensemble. Par exemple, le passage des sociétés rurales aux sociétés industrielles marqué par une modification dans l'organisation du travail et les modes de production des biens ; la montée de l'individualisme dans les sociétés occidentales contemporaines marqué par l'émergence de valeurs telles que l'épanouissement personnel, l'autonomie individuelle, la liberté de choix.

Circuit économique et flux : Représentation schématique du fonctionnement d'une économie. On va y voir apparaître les quatre agents économiques ainsi que les flux réels et monétaires qui se produisent entre eux.

Les flux sont des mouvements qui se produisent entre deux agents économiques. On identifie les flux réels qui correspondent à un mouvement de bien ou de service et les flux monétaires qui correspondent à un transfert de monnaie.

Commerce équitable : Pratique commerciale conçue pour assurer une juste rémunération à des producteurs, afin qu'ils puissent développer leur activité à long terme et améliorer leur niveau de vie, majoritairement dans une perspective de développement durable.

³⁰ Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Les définitions ne doivent pas se retrouver telles quelles dans les documents destinés aux élèves.

Communication : Processus de transmission et de partage d'informations entre un émetteur (énonciateur) et un récepteur (destinataire). La communication ne s'arrête pas seulement au langage verbal ; la position d'un individu dans l'espace, ses mouvements, gestes, regards... sont aussi des formes de communication.

Consommation : Action d'utiliser, immédiatement ou progressivement, des biens et des services dans le but de satisfaire un besoin ou une envie.

Consommation collaborative : Modèle économique par lequel les consommateurs partagent sous une forme gratuite ou payante l'usage de biens ou services (prêts, location, échange, partage, dons...). Il s'agit donc d'un modèle où l'usage prédomine sur la propriété.

Consommation responsable : Mode de consommation (individuelle ou collective via le choix des dépenses de l'État et des collectivités locales) qui prend en compte des enjeux particuliers, c'est-à-dire une consommation qui soit à la fois respectueuse de l'environnement, bénéfique pour l'économie (notamment locale), mais aussi positive pour la société.

Cotisations sociales : Prélèvements obligatoires sur les rémunérations que les travailleurs et les employeurs versent au bénéfice du financement de la sécurité sociale.

Coût du travail : Coût global de la main-d'œuvre salariée. Il se calcule en ajoutant, au salaire brut, les cotisations sociales patronales.

Crédit : Prêt d'argent, le plus souvent consenti par une banque. On parlera de crédit à la consommation lorsque ce prêt est accordé à des particuliers pour financer des achats de biens et services. On parle de crédit hypothécaire lorsque l'emprunt est garanti par un bien immobilier.

Culture : Ensemble des connaissances, des croyances, des valeurs, des lois, des coutumes, des créations artistiques, des habitudes et des compétences techniques, symboliques et sociales, acquises par les membres d'une même société.

Délocalisation : Pratique des entreprises consistant à fermer une usine sur le territoire national pour en ouvrir une autre à l'étranger où les conditions de production sont jugées plus favorables (coûts salariaux plus faibles, rapprochement des sources d'approvisionnement, diminution des charges fiscales...).

Dépenses : Argent utilisé pour acquérir des biens et services. On distingue les dépenses fixes ou incompressibles (dépenses obligatoires à payer à échéances régulières telles que le loyer ou le remboursement d'un emprunt) et les dépenses variables (dépenses qui fluctuent d'une période à l'autre et dont l'échéance n'est pas fixée telles que les frais de nourriture et d'habillement).

Développement durable : « *Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.* » (selon le rapport Brundtland)

Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

Égalité : Principe selon lequel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs. On distingue l'égalité devant la loi (disposer des mêmes droits et se voir appliquer les mêmes obligations), l'égalité des conditions (posséder les mêmes conditions de vie, les mêmes ressources économiques, sociales ou culturelles) et l'égalité des chances (disposer des mêmes chances et des mêmes possibilités d'accéder aux professions et aux positions sociales choisies).

Équité : Principe qui conduit à corriger des inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés (voir Justice sociale).

Entreprise : Agent économique dont la fonction principale est la production de biens et/ou de services pour les vendre sur un marché (banque, exploitation agricole, boucherie, constructeur automobile, cabinet dentaire...). Un des objectifs de son activité est la réalisation d'un profit mais il en existe d'autres notamment dans le cadre de l'économie sociale.

Épargne : Partie du revenu disponible qui n'est pas dépensée.

État : Agent économique ayant notamment pour fonctions la production de services publics destinés à la collectivité (justice, enseignement, infrastructures routières...) et la gestion de la politique de redistribution des revenus (sécurité sociale). En Belgique, la notion d'État recouvre l'État fédéral et les entités fédérées (régions, communautés).

140

Facteurs de production : Ensemble des moyens mis en œuvre pour produire des biens et services. On distingue le facteur travail (ensemble du travail des individus, également appelé main-d'œuvre) et le facteur capital (ensemble du capital fixe tel que les machines et l'outillage mais aussi les consommations intermédiaires telles que les matières premières et l'énergie).

Famille : Ensemble de personnes unies par un lien de parenté (filiation, alliance). On distingue différentes formes familiales : famille nucléaire, monoparentale, recomposée, homoparentale...

Genre : Le genre est un construit social. Là où les différences biologiques sont données et naturelles, les identités de genre sont liées à la transmission – à travers divers dispositifs de socialisation (famille, école, médias, culture, amitiés, etc.) – de manières d'être, de penser et d'agir orientant chaque individu vers des modèles identitaires et des rôles sociaux historiquement attribués à chaque sexe.

Groupe social : Groupe composé de plusieurs individus ayant des caractéristiques ou des buts communs, mis en relation de par le statut et le rôle qu'ils jouent au sein de ce groupe.

Identité : L'identité individuelle (qui suis-je ?) se constitue au départ d'un sentiment de continuité dans le temps et d'une reconnaissance par autrui de sa singularité. Elle est le résultat des socialisations successives ; elle évolue donc tout au long de sa vie.

L'identité collective (qui sommes-nous ?) fait référence à l'appartenance d'un individu à un groupe ou à une catégorie sociale donnée ; elle implique qu'un ensemble de traits soient partagés par les individus qui composent un même groupe social.

Identité numérique : Facettes de l'identité d'un individu affichées dans le monde numérique de manière volontaire, involontaire ou héritée. Quatre sources contribuent à l'identité numérique d'un individu : ses réponses formelles (par exemple, lors de l'inscription sur un réseau social), sa mise en scène informelle de lui-même au gré de ses interventions (dépôt de texte, de photos, etc.), son identité sociale via ses amis et relations et son identité héritée (qui s'élabore via toutes les autres mentions faites sur Internet à son propos par les internautes).

Importations/Exportations : Importations : achats, par les agents économiques installés en Belgique, de biens et de services produits dans le reste du monde.
Exportations : ventes au reste du monde de biens et services produits en Belgique.

Impôt : Prélèvement obligatoire et sans contrepartie directe versé à l'État. Il sert principalement à financer les dépenses publiques.

Inégalités : Différences entre individus ou groupes sociaux, qui se traduisent en termes d'avantages ou de désavantages et qui fondent une hiérarchie entre ces individus ou groupes.

Insertion/Exclusion : L'insertion est l'action qui a pour objectif de faire évoluer une personne isolée vers un état où les échanges avec son environnement social sont considérés comme satisfaisants. L'exclusion est le processus de fragilisation du lien social au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens installés avec d'autres individus ou des groupes d'individus, et pouvant aboutir à la mise à l'écart de la société d'un individu ou d'un groupe d'individus (SDF, personnes analphabètes, handicapées...).

Justice sociale : Principe et valeur qui permettent d'orienter et d'évaluer une situation dans laquelle il s'agit de distribuer ou de répartir des ressources entre les membres d'un même groupe social de façon équitable : comment établir qui a droit à quoi ? Comment parvenir à des décisions justes ? Le principe d'égalité consiste à donner à chacun strictement la même chose et celui de proportionnalité, à donner à chacun selon ses mérites, selon sa contribution ou selon ses besoins. La procédure suivie pour distribuer les ressources est considérée comme juste si une même règle du jeu s'impose à tous et si tout le monde a les mêmes chances au départ.

Lien social : Liens d'interdépendance entre les membres d'un même groupe social, orientés vers la satisfaction de besoins de protection (compter « sur » les autres) et de reconnaissance (compter « pour » les autres). La prise en charge du nouveau-né par la famille, l'affiliation à des groupes sociaux (amis, associations, etc.), la participation au monde du travail, la reconnaissance de droits et de devoirs citoyens contribuent à nourrir et à renforcer le lien social.

Marché des biens et services : Lieu théorique de rencontre entre l'offre et la demande sur lequel va se déterminer le prix et les quantités échangées pour un bien ou un service donné.

Ménage : Agent économique dont la fonction principale est la consommation finale en vue de satisfaire des besoins ou des envies. Il se définit par une communauté d'habitat et de dépense, composée d'une ou plusieurs personnes qui ne partagent pas nécessairement un lien de parenté.

Migration : La **migration** désigne le déplacement de populations d'un pays (ou région) vers un autre dans le but de s'y établir, pour des raisons économiques (recherche de travail, pauvreté, etc.), politiques (guerres, conflits ethniques, persécutions, etc.), culturelles (curiosité envers l'ailleurs, partage des valeurs d'une autre société humaine, etc.) ou encore environnementales (aléas climatiques, épuisement des sols, catastrophes nucléaires...).

On appelle **mouvement migratoire** le déplacement d'un ensemble des personnes qui migrent d'une région vers une autre, d'un pays à un autre.

L'**immigration** désigne le mouvement d'un individu qui arrive dans un pays ou une région dont il n'est pas originaire ; c'est donc un mouvement vers l'intérieur. L'**émigration** désigne le mouvement d'un individu qui quitte son pays ou sa région pour aller s'établir ailleurs ; c'est donc un départ vers l'extérieur.

Modes de consommation : Ensemble des usages et des pratiques liés aux achats de biens et services, pour un consommateur ou un groupe de consommateurs donné. Les différences observées peuvent être imputables notamment à la culture, à la classe sociale, à l'âge, au lieu d'habitation ou au revenu.

Mondialisation : Élargissement des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies et de pratiques culturelles) de la sphère nationale au cadre mondial. La mondialisation entraîne un niveau d'interactions croissant entre les différentes régions et populations du globe.

Monnaie : Instrument économique qui a pour fonction première de servir de moyen de paiement et donc de faciliter les échanges. La monnaie fiduciaire est la monnaie comprenant les pièces et les billets. La monnaie scripturale est constituée des dépôts à vue auprès des institutions financières monétaires (on parlera plus simplement de banques commerciales).

Mouvement social : Forme d'action collective. Pour qu'il y ait mouvement social, il faut qu'il y ait un conflit portant sur l'avenir même de la société, qui oppose des acteurs sociaux qui ont des visions et des idéologies différentes. Ceux-ci s'organisent pour protester, contester, afin d'imposer des changements dans la structure sociale ou politique.

Moyens de paiement : Les moyens de paiement désignent l'ensemble des techniques et des supports mis à la disposition des particuliers pour effectuer des règlements et des transferts de fonds. Ils sont scindés en deux grandes catégories : la monnaie fiduciaire (billets et pièces) et les moyens de paiement scripturaux qui circulent entre les différents agents économiques par le biais de moyens dématérialisés (virements bancaires, cartes bancaires...).

Multinationale : Entreprise qui exerce ses activités productives dans plusieurs pays. Elle se compose d'une « société mère », qui se situe dans le pays d'origine, et d'un ensemble d'unités de production détenues ou contrôlées par cette société mère, appelées « filiales » et situées à l'étranger.

Offre/Demande : Offre : quantité de biens ou de services que les offreurs ou vendeurs souhaitent vendre, à un prix donné, sur un marché.

Demande : quantité de biens ou de services que les demandeurs ou acheteurs souhaitent acheter, à un prix donné, sur un marché.

Pouvoir : Capacité d'une personne ou d'un groupe de personnes d'influencer le cours des choses, en ce compris l'action d'autres personnes, en mobilisant des moyens matériels (force physique, armes, argent, outils, techniques, etc.) ou non matériels (prérogatives liées à un statut, capacité de contrôler les activités d'autres personnes). L'utilisation de ces moyens est limitée par les règles qui sont d'application dans un contexte donné et conditionnée par l'approbation des personnes qui sont visées ou concernées. L'autorité peut être considérée comme un pouvoir légitimé, reconnu.

Production : Quantités de biens et/ou de services produits par des entreprises ou par l'État sur une période donnée et destinés à satisfaire des besoins ou des envies.

Publicité commerciale : Ensemble des actions mises en œuvre par une entreprise commerciale ou industrielle pour faire connaître ses produits ou services et en promouvoir la vente.

Rapports sociaux : Liens d'interdépendance, de force, de domination, de collaboration, d'alliance... qui s'établissent entre des acteurs individuels ou collectifs et qui caractérisent leurs positions respectives dans l'organisation du groupe social auquel ils appartiennent.

Redistribution : Ensemble des mécanismes mis en place par l'État qui consistent à prélever une partie des revenus de certains agents économiques au travers des cotisations sociales et des impôts pour les redistribuer à d'autres, sous forme de prestations sociales (allocations de chômage, remboursement de soins de santé, pensions, allocations familiales...) et ce, afin de réduire les inégalités ou de couvrir les risques sociaux qui conduisent à une perte de revenus d'activité.

Règles : Les règles indiquent comment il faut (ou faudrait) agir, se comporter ou se tenir dans une situation donnée. Proches de la notion de normes, les règles ont une portée collective, elles précisent ce qui est autorisé ou interdit, indiqué ou malvenu dans un contexte déterminé. Il n'y a pas de règle sans sanction, négative (punition, privation, etc.) ou positive (encouragements, félicitations, etc.). La sanction renforce la pertinence de la règle.

Représentations sociales : Les **représentations** sont des croyances, des connaissances et des opinions produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné (pauvreté, immigration, justice...).

Le **stéréotype** est une généralisation simplifiée, appartenant aux représentations et appliquée à un groupe entier de personnes sans tenir compte des différences individuelles. Même les stéréotypes positifs ont un impact négatif, car ils enferment les personnes dans une généralisation abusive.

Le **préjugé** est une idée préconçue socialement apprise, partagée par les membres d'un groupe, sans avoir de connaissances suffisantes pour évaluer la situation.

Revenu disponible : Ressources à la disposition du ménage pour consommer ou épargner. Elles se calculent en faisant la somme des revenus primaires (rémunérations) et des revenus de transfert (allocations sociales) après déduction des prélèvements obligatoires (impôts et cotisations sociales).

Revenus : Ressources perçues par un agent économique. Les revenus des ménages sont de quatre types : les revenus issus de l'activité économique, les revenus de transfert obtenus dans le cadre du processus de redistribution, les revenus de biens immobiliers (loyers) et les revenus de biens mobiliers (intérêts, dividendes).

Salaire brut/Salaire net du travailleur : Rétribution pécuniaire que perçoit un individu pour un travail donné. On obtient le salaire net (ou salaire poche) en soustrayant les cotisations de type fiscal (impôt sur le revenu) ou social (cotisations sociales salariales) du salaire brut.

Sécurité sociale : Système d'assurance sociale obligatoire et collectif, visant à couvrir certains risques sociaux. La sécurité sociale est organisée autour de sept piliers : pensions, chômage, soins de santé, allocations familiales, accidents de travail, maladies professionnelles et vacances annuelles. Son organisation est prise en charge par l'État.

Service : Bien immatériel, prestation. On peut citer, par exemple, les transports en commun, une coupe chez le coiffeur, une visite chez le dentiste...

Services publics : Services fournis par l'État (mobilité et transport, santé, enseignement, justice...).

144

Socialisation : Processus par lequel un individu acquiert les capacités requises pour devenir membre d'un groupe social et se constitue une identité. On distingue socialisation primaire (au cours de laquelle l'enfant intègre une vision du monde contingente, c'est-à-dire liée à des particularités de sa famille, et déterminée par les conditions objectives d'existence propres à la position sociale de cette famille) et socialisation secondaire (liée à l'insertion dans un secteur plus précis du monde social : l'école, une profession, etc.). Les personnes physiques qui interviennent dans ce processus de socialisation ainsi que les institutions qui l'encadrent (famille, école, religion, etc.) constituent les agents de socialisation.

Statut et rôle : Le **statut** correspond à la position occupée par un individu dans un domaine de la vie sociale. À chaque statut correspondent une fonction, associée à une série de droits, de devoirs, d'obligations et de rétributions spécifiques, en général fixés par une institution, au sein de laquelle le statut définit souvent la place d'un individu dans une hiérarchie.

Le **rôle** est l'ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef(fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins de la famille, d'éduquer ; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir...).

Transmission intergénérationnelle : Processus complexe dans lequel interviennent différents facteurs (liés à l'héritage, à la filiation, à la mémoire historique, culturelle et familiale) par lequel une génération transmet à la suivante ou la précédente des éléments conscients (habitudes familiales, manières d'être, expressions langagières...).

Valeurs : Principes ou idéaux qui motivent et orientent les conduites individuelles, leur donnent un sens et permettent de justifier les conduites individuelles. Les valeurs sont orientées vers la poursuite d'un bien collectif ou d'une cause commune. Elles forment des ensembles plus ou moins cohérents, appelés système de valeurs ou modèle culturel, qui ne sont pas fixés une fois pour toutes mais qui changent selon les lieux et les époques. À la notion de valeurs est souvent opposée celle d'intérêt, qui désigne le fait que l'action d'un individu ou d'un groupe est motivée par la poursuite d'un avantage matériel (argent...) ou symbolique (prestige, plaisir...) particulier.

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

La formation historique contribue à la construction de repères pour s'approprier le temps social et le temps vécu. Tout au long du tronc commun, l'empan temporel s'élargit progressivement, en reliant des réalités du présent aux moments clés qui les ont façonnées. Cette formation sensibilise les jeunes au rôle d'acteur social.

La formation géographique permet à l'élève de (se) situer dans l'espace et d'y situer d'autres personnes ou d'autres faits, pour qu'il prenne conscience de la variabilité des contextes naturels et humains.

La formation économique et sociale permet à l'élève de distinguer ses besoins et ses envies, de réfléchir à la construction de son identité, de comprendre ce qui guide son comportement et celui des autres.

Au terme du tronc commun, l'élève s'ouvre à la diversité des cultures et l'envisage comme une richesse, notamment au travers du phénomène migratoire. De manière plus générale, il apprend à se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.

147

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer une confiance en soi et dans les autres.	Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter. (FG, C, P1-S3)
	Exemplifier le fait d'être à la fois un individu singulier (par exemple au niveau physique et du caractère) et membre de différents groupes (groupe-classe, membre d'une famille, etc.). (FES, S, P1)
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets et prendre conscience de ceux des autres et être capable d'en développer de nouveaux.	Recueillir des informations. (FH, SF, P1-P3)
	Les élèves caractérisent, illustrent, questionnent la notion de besoin et progressivement, ils la différencient de la notion d'envie. (FES, P1-P3) Ils formulent des questions, interrogent des personnes-ressources. (FES, P2) Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (FES, S, P3)
Connaître ses domaines de compétences et en développer de nouveaux.	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Comprendre ce qui peut guider ses choix, son comportement et celui des autres et alimenter ses opinions personnelles.	Luttes menées par les acteurs de changement et facteurs de changement. (FH, S, P4-S3) Expliquer en quoi le III ^e Reich n'est pas un régime démocratique. (FH, S, S3)
	Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Les élèves abordent différents éléments guidant les choix et le comportement : règles, genre, identité, culture, publicité, déterminants de la consommation... (FES, P1-S1). Ils alimentent leurs opinions (ex. : formuler un avis argumenté sur des impacts économiques et sociaux du développement de la consommation collaborative et de l'e-commerce. (FES, C, S1)
Connaitre ses droits et identifier ses devoirs.	Lois décrétant l'instruction primaire gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans et la suppression du travail des enfants de moins de 14 ans (d'application à la fin de la Première Guerre mondiale). (FH, S, P4) Constitution belge. (FH, S, S1) Sécurité sociale, suffrage universel, libertés fondamentales, séparation des pouvoirs, Déclaration universelle des droits de l'homme. (FH, S, S3)
	Justice sociale : identifier dans un cas précis laquelle des trois normes (égalité, mérite et besoin) inspire la façon de distribuer certains biens entre des individus et/ou des groupes sociaux. (FES, S, S3)
Connaitre et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles.	Exemplifier différentes manières de communiquer avec ses camarades de classe, avec son instituteur/institutrice, avec la direction. (FES, S, P1) Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas, au sein de l'école et dans l'environnement proche. (FES, S, P2) Identifier des règles qui encadrent/limitent des pratiques virtuelles. (FES, S, S1)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des orientations sexuelles, des identités et des origines socioculturelles, dans le monde réel et virtuel.	Les élèves abordent les apports culturels des vagues de migration en Belgique de 1945 à nos jours (FH, S, P6), et les discriminations, persécutions, déportations et génocides durant le régime du III ^e Reich. (FH, S, S3)
	Exemplifier des apports de la migration, ainsi que des leviers et des freins à l'intégration des migrants au départ d'un processus de collecte de données. (FES, C, S2) Identifier des modes de présentation de soi et de relation aux autres dans l'espace numérique et leurs effets sur soi et sur les autres. (FES, SF, S1)
Apprendre le respect de l'égalité des genres.	Aborder des facteurs de changement au travers d'acteurs, d'actrices. (FH, S, P4-S3) Mixité scolaire. (FH, S, P4) Mouvements féministes, droit de vote des femmes. (FH, S, S3)
	Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins. (FES, S, P4) Au départ d'une analyse de données statistiques (par exemple, résultats des enquêtes budget-temps), mettre en évidence des inégalités de genre dans la contribution des femmes et des hommes à une sphère du monde du travail (ex. : les activités domestiques et ménagères, les soins aux personnes...). (FES, SF, S3)
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier et à décider.	Exemple d'acteur/actrice du mouvement ouvrier, 1 ^{er} mai. (FH, S, P5) Mouvement ouvrier, syndicats, mouvements féministes, mouvements flamand et wallon, mouvements et partis indépendantistes congolais. (FH, S, S3)
	Exemplifier l'incidence de revendications et de luttes sociales dans l'évolution des rapports de genre. (FES, S, S3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Être capable de mettre en place des stratégies collectives et de régulation afin de résoudre un problème de façon collective.	Identifier une situation de répartition inégalitaire et formuler des propositions argumentées permettant d'atténuer cette inégalité. (FES, C, S3) Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (ex. : pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité...). (FES, C, S3)
Se référer à son passé et se projeter dans l'avenir.	Les repères temporels et les savoirs culturels permettent aux élèves de se référer à leur passé. (FH, S, P1-S3) Ils les mobilisent pour se situer, situer des faits dans le temps. Les réalités d'aujourd'hui sont inscrites dans une perspective historique pour mettre en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui. (FH, C, P1-S3)
	Quelques processus qui marquent l'évolution de l'occupation des espaces. (FG, S, S1) Décrire un exemple d'évolution de l'occupation du sol qui illustre un effet positif ou négatif de l'évolution des espaces sur l'environnement. (FG, S, S1)
	Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (ex. : pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité...). (FES, C, S3)
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	Les élèves envisagent les réalités d'aujourd'hui. (FH, S, P4-S3)
	Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter. (FG, C, P1-S3)
	Tout au long du tronc commun, l'élève apprend à se situer dans son environnement économique et social, dans la réalité qui l'entoure, via notamment la compétence « éclairer des faits économiques et sociaux en mobilisant des connaissances et en faisant des liens ». (FES, C, P1, P3-P4, P6, S2-S3)
Anticiper, organiser et planifier.	Utiliser un(e) minuteur (timer), sablier, montre analogique et digitale, horloge (FH, SF, P1-P2). Utiliser un arbre généalogique simple (quatre générations). (FH, SF, P3) Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Justifier l'importance de la vulnérabilité d'une population en faisant référence à son effectif, son niveau de développement socioéconomique et à la manière d'occuper l'espace. (FG, C, S3) Justifier la localisation d'un aménagement en faisant référence à un aléa. (FG, C, S3)
	Sur la base de revenus et de dépenses, élaborer un budget et calculer le solde positif et/ou négatif. (FES, SF, P6)
Sursoir à l'acte et résister à l'immédiateté.	Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs. (FES, S, P3) Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (FES, S, P3) Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement. (FES, SF, P3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance, de ses identités et de leur évolution.	<p>Étapes de la vie (FH, S, P1-P2), les générations. (FH, S, P1-P3) Présence de langues d'origine européenne dans le monde ; anglais, une langue globale. (FH, S, S2) Acteurs de changement. (FH, S, P4-S3) Révolution belge/Indépendance de la Belgique, Construction européenne. (FH, S, P5-S3)</p>
	<p>Repères spatiaux, vocabulaire, notions et modèles pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait. (FG, S, P1-S3) Quartier, village ou localité (FG, S, P1-P2), commune (FG, S, P3), les régions belges, les communautés, la frontière linguistique et les provinces. (FG, S, P5)</p>
	<p>Les élèves distinguent les groupes familiaux d'autres groupes sociaux (FES, P1), identifient des groupes de pairs et envisagent les influences de ceux-ci sur les choix d'un individu. (FES, P4)</p>
S'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer et sortir de son point de vue, comprendre les facteurs qui influencent notre capacité à vivre ensemble et de ce qui peut constituer une appartenance commune ou au contraire, engendrer le rejet de l'autre/l'exclusion.	<p>Nommer et dater les quatre moments de rupture qui ont marqué l'évolution de la multiculturalité dans nos régions. (FH, S, P6) Identifier des apports culturels des vagues de migration en Belgique de 1945 à nos jours. (FH, S, P6)</p>
	<p>Citer et exemplifier les principales causes de la migration. (FES, S, S2) Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. (FES, S, S2) Expliquer en quoi les réseaux sociaux peuvent contribuer à la fois au renforcement des liens sociaux et à l'exclusion sociale. (FES, SF, S1)</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.

La contribution de la formation historique à cette visée transversale se traduit notamment par le développement de l'apprentissage explicite d'un vocabulaire et de supports langagiers permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie.

La contribution de la formation géographique se réalise par le développement de savoir-faire spécifiques permettant d'organiser des composantes de l'espace ainsi que par l'identification ou la mise en évidence d'interactions entre les êtres humains et leur environnement.

La formation économique et sociale vise à développer chez les élèves des capacités à catégoriser, ordonner, modéliser, observer, comparer, raisonner, conceptualiser et abstraire. Les élèves sont également invités à élaborer des outils visant à modéliser les phénomènes sociaux.

151

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.	Distinguer une trace du passé d'un travail postérieur. (FH, SF, P4) Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer. (FH, SF, P1-P2)
	Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène. (FG, C, P1-S3)
	<u>Budget</u> : classer toutes les pièces de monnaie et tous les billets par ordre de grandeur (valeur faciale). (FES, S, P1-P3) <u>Statut et rôles</u> : identifier des rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local. (FES, S, P2) Exemplifier des biens individuels et des biens collectifs dans le cadre scolaire. (FES, SF, P1)
Développer des capacités à observer, comparer, raisonner (de manière inductive et déductive), conceptualiser, abstraire.	Identifier parmi des faits, événements, phénomènes historiques ceux qui relèvent de la démocratie, ceux qui relèvent de l'absolutisme, ceux qui relèvent du totalitarisme, ceux qui témoignent d'une démocratisation. (FH, S, S3) Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels. (FH, C, P1-P2)
	Lire un paysage, lire un croquis cartographique, un plan, une carte. (FG, SF, P1-S3) Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, S, P2-S3)
	En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle. (FES, SF, P4) En comparant des impacts économiques, sociaux environnementaux de différents modes de production et de consommation, justifier l'appartenance d'acteurs au commerce équitable. (FES, SF, P6)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer l'apprentissage explicite d'un vocabulaire et de supports langagiers (en ce compris les langages médiatiques) permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie.	La formation historique poursuit l'objectif de développer l'apprentissage d'un vocabulaire exprimant ces notions grâce à l'installation de repères temporels (FH, S, P1-P4) et d'un vocabulaire et notions pour appréhender le temps. (FH, S, P1-P5) Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui... (FH, C, P1-S3)
	Les impacts économiques et sociaux des délocalisations sur la société (par exemple du point de vue des producteurs, des travailleurs, des consommateurs, de l'État). (FES, S2) Les liens entre l'offre et la demande, et les prix d'équilibre. (FES, S, S1) Citer et exemplifier des causes de la migration (ex. : causes d'ordre économique, politique, environnemental ou culturel). (FES, S, S2)
Élaborer des outils de modélisation (représentation/ schématisation du réel).	Utiliser une représentation du temps/un outil de mesure du temps. (FH, SF, P1-S3) Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)
	Construire un circuit économique national global qui intègre différents acteurs et flux (internes et externes). (FES, C, S2) Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée. (FES, C, P1)
Développer la maîtrise et la capacité de mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.	Utiliser méthodiquement (...) un moteur de recherche, un portail numérique. (FH, SF, P5)
	Les représentations de l'espace étant majoritairement numériques (vue verticale, globe virtuel, géoportail...), ces outils sont mobilisés. (FG, SF, P1-S3)
	L'analyse des informations à l'aide d'outils variés spécifiques aux sciences économiques et sociales peut s'appuyer sur des outils numériques. (FES, SF, P1-S3)

Développer
une pensée
critique et
complexe

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

La contribution de la formation historique à cette visée transversale se traduit notamment par l'acquisition d'éléments d'une démarche historique, la compréhension de la manière dont se construit le récit historique et la sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent. Elle permet aussi d'appréhender la diversité des acteurs, de leurs motivations et de leurs points de vue et donc d'éviter des généralisations en prenant en compte la multiplicité des facteurs qui façonnent toute réalité sociale.

La contribution de la formation géographique se réalise via la compétence à établir des liens entre les composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. L'élève est amené à prendre en compte des éléments progressivement plus nombreux et plus complexes pour comprendre l'environnement et les différences entre l'ici et l'ailleurs. Il apprend à rechercher des informations, à apprécier leur pertinence, à les communiquer et à nuancer ses propos.

La formation économique et sociale contribue à cette visée par la construction progressive d'un avis argumenté sur une question économique et sociale en s'appuyant sur des concepts et des théories. L'élève développe une pensée critique visant notamment à lutter contre les généralisations. Les systèmes économiques et sociaux sont traités à partir de la P6 sous l'angle du développement durable, de la consommation collaborative, de la mondialisation, des migrations et du traitement des inégalités.

153

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations/ éviter les généralisations opérées au départ de cas particuliers ou des apparences et débouchant sur des stéréotypes/préjugés.	Collecter des données qui illustrent le décalage entre le principe de l'égalité entre femmes et hommes et la situation effective dans le monde du travail. (FES, SF, S3) Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. (FES, S, S2)
Développer une appréhension des causalités circulaires (par exemple, les cercles vicieux ou vertueux) et les interactions qui relient les éléments d'un système.	Expliquer des raisons du développement d'un marché commun européen. (FH, S, S2)
	Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation. (FES, S, P6) Sur la base du circuit économique élaboré au cours des différentes années, formuler un avis argumenté sur la place et le rôle de l'État dans la sphère économique. (FES, C, S3) Exemplifier la notion de libre circulation des biens et des personnes dans l'espace européen, en envisageant les avantages et les inconvénients. (FES, S, S2)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
S'initier à la recherche documentaire en partant d'une démarche heuristique.	<p>Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche, un portail numérique. (FH, SF, P5) Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs. (FH, C, P1-S3)</p> <p>Rechercher et comparer le prix d'un même bien/service sur différents supports et dans différents lieux de vente. (FES, S, P3) Sur la base d'une recherche sur différents supports, dont les supports numériques, réaliser la carte d'identité d'une entreprise. (FES, C, P5) Exemplifier des apports de la migration, ainsi que des leviers et des freins à l'intégration des migrants au départ d'un processus de collecte de données. (FES, C, S2)</p>
Évaluer la fiabilité des informations, pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	<p>Le travail de la critique des sources est au cœur de la démarche historique. Différents savoir-faire sont travaillés dès la P4 pour rencontrer cet objectif, par exemple, saisir l'intention de l'auteur d'un document (FH, SF, P4-P6), identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est contemporain/témoin des faits (FH, SF, S2), distinguer fait et opinion. (FH, SF, S3) Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'une représentation du passé sur la base de critères précisés. (FH, C, S2) Rédiger des raisons de se fier et de se méfier d'une trace ou d'une représentation du passé sur base de critères précisés. (FH, C, S3)</p>
Apprendre à en réaliser une synthèse, ce qui suppose, notamment, la capacité à organiser les informations, à les mettre en forme et à en garder une trace sous des formats appropriés.	<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. (FH, C, P1-S3)</p> <p>Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène. (FG, C, P1-S3) Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)</p> <p>Éclairer des faits économiques et sociaux en mobilisant des connaissances et en faisant des liens. (FES, C, P2-S3)</p>
Être attentif aux traces laissées en ligne, lors d'une utilisation des outils numériques.	Identifier des modes de présentation de soi et de relation aux autres dans l'espace numérique et leurs effets sur soi et sur les autres. (FES, S, S1)

Développer
la créativité
et l'esprit
d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

La contribution de la formation historique à cette visée transversale se réalise lorsque l'élève communique la manière dont il perçoit et structure le temps. L'élève pourra se saisir de différents savoir-faire historiques pour formaliser sa production.

La formation géographique contribue également à cette visée lorsque l'élève est invité à communiquer la manière dont il perçoit l'espace. L'élève pourra se saisir de différents savoir-faire de la discipline pour formaliser sa production.

La contribution de la formation économique et sociale passe par des réalisations d'élèves (compte rendu, budget, etc.) en lien avec les savoirs et savoir-faire économiques et sociaux notamment à l'issue de visites ou de rencontres. Le rôle de l'enseignant sera dès lors d'encourager les élèves à élaborer des productions originales.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, une production médiatique ou un projet, s'engager dans des actions concrètes, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit seul ou collectivement, de façon graduellement autonome. Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)
	Réaliser une publicité commerciale et formuler un avis argumenté quant à l'efficacité des procédés mis en place. (FES, C, P3) Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens et services sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement local (ex. : renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local). (FES, S, P6)

Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux 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 enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La contribution de la formation historique à cette visée s'incarne principalement par la possibilité de découvrir différents milieux professionnels liés aux enjeux communs et thématiques abordées chaque année.

La contribution de la formation géographique à cette visée transversale se réalise lorsque l'élève aborde des enjeux tels que les impacts environnementaux ou des questions relatives à la mobilité, l'habitat, la consommation, la production, les risques, l'aménagement du territoire et la mondialisation. Cette contribution est également présente lorsque l'élève mobilise des outils numériques de la discipline issus des SIG (géoportails, globes virtuels, etc.).

La contribution de la formation économique et sociale à cette visée est très importante, car elle invite l'élève, tout au long du tronc commun, à découvrir progressivement des mécanismes de l'économie via l'analyse de la consommation, de la production, du travail, de la redistribution, du marché et du budget. De la P6 à la S2, le focus est mis sur des phénomènes économiques et sociaux plus complexes (impacts environnementaux, modes de consommation, mondialisation et migrations). L'élève prend ainsi conscience des interdépendances mondiales, de responsabilités locales et globales sur les autres et la planète. En abordant ces différents concepts, l'élève peut être amené à rencontrer des acteurs du monde du travail (secteurs privé et public, associatif, environnement, médias, etc.) et à découvrir des milieux professionnels et des métiers. Il peut également interroger ces actrices et ces acteurs sur les filières de formation qui les ont conduits à exercer ces différents métiers.

Enfin, l'ensemble des démarches disciplinaires travaillées dans ce référentiel constituent autant d'opportunités de découvrir de nombreuses sphères professionnelles.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
	<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>Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'étude et de formation. Découvrir les différentes options et filières de formation ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.</p>	<p>Exemples de sphères professionnelles et métiers en lien avec les démarches disciplinaires : géographe, économiste, sociologue, historien, mais aussi archéologue, assistant social, journaliste, enseignant, archiviste, documentaliste, écrivain, manager touristique, scénariste, guide de musée, conservateur, historien de l'art, avocat, manager logistique, ingénieur en prévention et gestion de conflit, ingénieur de l'action sociale, e-business, business-data analyst, conseiller en développement durable, gestionnaire en écologie... et toutes les filières associées à ces métiers.</p> <p>Exemples de sphères professionnelles et métiers en lien avec des contenus disciplinaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en lien avec la mondialisation (travail dans un centre d'accueil, une ONG, secteur du transporteur, de l'import-export...); - en lien avec les inégalités sociales (syndicaliste, assistant social, agent dans un organisme de défense des droits de la femme...); - en lien avec le développement durable (horticulteur, gestionnaire ou technicien en environnement, manager en conception des aliments, sylviculteur, valoriste généraliste...); - en lien avec la consommation et la production (agent agricole polyvalent, artisan, commerçant, chef d'entreprise, métiers liés à l'horeca...); - en lien avec la communication (téléopérateur, webmaster, business-analyst, journaliste...); - en lien avec la multiculturalité (attaché ou animateur culturel, interprète, médiateur, agent de lutte contre le racisme...); - ...
<p>Identifier les stéréotypes pesant sur les études et les professions reliées, dont les stéréotypes de genre.</p>	<p>Illustrer différentes formes de travail (rémunéré, domestique, bénévole). (FES, S, P5) Collecter des données qui illustrent le décalage entre le principe de l'égalité entre femmes et hommes et la situation effective dans le monde du travail. (FES, SF, S3)</p>
<p>Développer progressivement sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie : être capable d'expliquer les notions relatives aux différentes formes d'entreprises, au marché et au droit du travail, au travail, aux interlocuteurs sociaux, aux initiatives citoyennes et socioculturelles, aux ONG et développer un regard critique sur ces notions.</p>	<p>Tout au long du tronc commun, l'élève découvre progressivement des mécanismes de l'économie via l'analyse de la production, de l'agent économique « entreprises », du travail et de ses différentes formes, des facteurs de production, de la redistribution, du marché et développe un regard critique sur ces mécanismes et sur la place et le rôle de l'État dans la sphère économique et sociale. (FES)</p>

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<p>Développer progressivement sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie : être capable d'expliquer les notions relatives à la consommation et à la formation des revenus, devenir des consommateurs capables de faire des choix éclairés, responsables et éthiques, reposant notamment sur l'acquisition d'une littératie financière et fiscale.</p>	<p>Tout au long du tronc commun, l'élève sera amené à travailler des notions relatives à la consommation (choix de consommation, déterminants de la consommation, modes de consommation, effets de la consommation sur la société, pratiques de consommation alternatives...) afin de l'aider à devenir un citoyen responsable.</p> <p>Un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget, d'abord par l'analyse des différentes formes de monnaie, ensuite en abordant les notions telles que revenus, dépenses, missions des banques (épargnes, crédits, gestion de moyens de paiement) et enfin, en initiant les élèves à la gestion budgétaire. Cette notion relève de l'éducation financière et a pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches.</p>
<p>Transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux pour prendre conscience des interdépendances mondiales et de notre responsabilité locale et globale via nos actions (individuelles et collectives) sur les autres et sur le monde.</p>	<p>Différents enjeux globaux sont travaillés de la P5 à la S3 : multiculturalité, l'évolution des modes de production et de consommation (en lien avec les impacts environnementaux sous l'angle du développement durable), le processus de mondialisation, le processus de démocratisation. (FH)</p>
	<p>Différents enjeux globaux sont travaillés de la P6 à la S3 : réchauffement climatique, effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation du sol sur l'environnement, mondialisation, vulnérabilité d'un espace face aux aléas. (FG)</p>
	<p>Différents enjeux globaux sont travaillés de la P6 à la S3 : développement durable, la consommation collaborative et l'e-commerce, la mondialisation et les migrations. (FES)</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.

La formation historique contribue à cette visée en amenant les élèves à la pratique de l'argumentation notamment au travers des questionnements historiques, tels que la sensibilisation au regard critique, l'appréhension et la structuration du temps. Ce cheminement contribuera à leur permettre de soutenir leurs propres choix. Par ailleurs, relier des moments clés de l'histoire aux réalités d'aujourd'hui permet de développer la capacité de maîtriser les tenants et aboutissants d'un processus, laquelle participe de l'élaboration d'un projet personnel et professionnel.

La formation géographique contribue à responsabiliser les élèves quant à leurs choix futurs en termes d'impacts de ceux-ci sur l'environnement à l'échelle locale et globale.

La contribution de la formation économique et sociale se réalise essentiellement via une prise de conscience progressive des déterminants qui peuvent influencer sur les choix de projets personnels et professionnels.

159

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer la capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir. Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Un questionnement récurrent en formation historique est la mise en évidence des changements et des ruptures. Il apparaît qu'il y a de grands parallèles avec le développement de la capacité à prendre conscience des limites et des contraintes. En quelque sorte, pour agir sur sa vie, l'élève doit se préparer et répondre à un questionnement que la formation historique doit aider à élaborer.
	Tout au long de la formation géographique, l'élève développe la connaissance d'effets d'activités du quotidien sur l'environnement ou des effets d'aménagements pour mettre en valeur un territoire ou faire face à des problèmes. Ces références lui permettent d'envisager (ou l'entraînent à envisager) différentes manières d'agir individuellement ou collectivement face à une situation ou un problème nouveau tout en évaluant des effets de ces/ses actions sur l'environnement proche et/ou lointain.
	Pour un acte de consommation et/ou de production donné et au départ de l'idée de développement durable, formuler des questions relatives aux tensions qui peuvent exister entre des intérêts individuels et des intérêts collectifs des générations actuelles et générations futures. (FES, C, P6) Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (par exemple, pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité...). (FES, C, S3)

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<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...</p> <p>Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.</p>	<p>Poser un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs : voilà un axe essentiel de la formation historique qui contribue à l'élaboration de la visée 6. Le fait d'articuler les facteurs, de comprendre les liens de causalité en les identifiant et les décortiquant.</p> <p>De même, apprendre à inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence les continuités et les changements, est une compétence historique essentielle qui permet d'étoffer et de grandir la capacité de choix d'un élève en fin de tronc commun.</p>
	<p>Par l'analyse du travail en tant qu'activité économique et sociale, l'élève peut prendre conscience que le travail rémunéré n'est pas la seule manière de s'intégrer dans le monde économique et social. Le travail domestique et bénévole représente également une partie importante dans le monde du travail. (FES, P3 et P5)</p>
<p>Argumenter des choix.</p>	<p>Le référentiel de formation historique privilégie la justification et l'argumentation. Différents savoir-faire liés à la critique et l'exercice des compétences « Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs » (FH, C, P1-S3) et « Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui » (FH, C, P1-S3) permettent d'atteindre cet objectif.</p>
	<p>Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)</p>
	<p>Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale en s'appuyant sur les concepts abordés. (FES, C, P4-S3)</p>

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 discipline³¹. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

31 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

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

162

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 HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Observer une trace du passé dans son environnement proche. (SF, FH)	Observer librement des lieux de culture, le patrimoine local, des objets du quotidien. (SF)	ECA³²
	Observer le fonctionnement d'un(e) : - minuteur (timer) ; - sablier ; - horloge. (SF, FH)	Utiliser une durée de référence (sablier, chanson...) comme indicateur de temps pour déterminer la durée d'une action vécue. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Utiliser des termes et des repères pour indiquer la position d'un élément par rapport à un autre. (C, FG)	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 aux repères. (C, FG)		
	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol. (SF, FG)	Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé). (SF)	
	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie, une maquette, un croquis cartographique pour mettre en évidence des observations du terrain. (SF, FG)		
	Associer une combinaison de pièces et/ou billets avec le prix (arrondi à l'unité) d'un bien (< 20,00 €). (SF, FES)	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum deux articles ; - des prix entiers jusqu'à 20 €. (C)	
	Nommer des besoins quotidiens à l'école. (S, FES)	Identifier, exemplifier la notion de besoin. (S)	EPC³³
	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).	Identifier la pluralité des règles de vie. (C)	
	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...). (C, FES)		
	Lire un croquis cartographique, un plan, une carte. (SF, FG)	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...). (SF)	EP&S³⁴
	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. (C, FES)	Respecter le matériel et l'infrastructure. (SF)	

163

32 ECA : Éducation culturelle et artistique.

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

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

P2

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Utiliser adéquatement les termes pour (se) situer et se déplacer. (S, FG)	Identifier la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière), le positionnement des corps dans l'espace (ex. : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle...), les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	ECA
	Utiliser un(e) minuteur (timer), sablier, montre analogique et digitale, horloge. (SF, FH)	Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Compléter une représentation du temps de l'année graduée en mois par des faits vécus par l'enfant ou ses proches et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, leur durée ou leur fréquence. (C, FH)	Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande orientée. (SF)	
	Placer des éléments observés sur le terrain sur un plan ou une photographie verticale. (SF, FG)	Placer un objet selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	
	Associer une combinaison de pièces et/ou billets avec le prix d'un bien donné (< 100,00 €). (SF, FES)	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant maximum trois articles, des prix entiers (en €). (C)	SCIENCES
	Décrire des durées et leurs découpages (année et son découpage en saisons) en s'appuyant, selon les cas, sur l'observation de la nature et du climat, la longueur du jour, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches. (S, FH)	Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons en utilisant des indicateurs variés. (S)	
	Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école. (S, FES)	Identifier, exemplifier les notions de besoin et d'envie. (S)	
	Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité, en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche. (S, FES)	Reconnaître le rôle et la pluralité des normes. (S) Identifier la pluralité des règles de vie. (C)	EPC
	Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle/rencontre, dresser une liste structurée des personnes rencontrées et leurs rôles et comparer la répartition du travail entre femmes et hommes. (C, FES)	Exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	

P3

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier des savoirs culturels à un moment clé (exemple du patrimoine local lié aux Guerres mondiales). (S, FH)	Suite aux visites et observations de préférence in situ, décrire des éléments du patrimoine matériel belge. (S)	ECA
	Compléter une frise chronologique graduée en décennies avec un repère temporel donné. (SF, FH)	Placer un nombre donné jusqu'à 1000 sur une portion de droite numérique gradué. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Lire une frise chronologique graduée pour dater une information. (SF, FH)	Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 1000 (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique. (SF)	
	Positionner des éléments observés sur le terrain sur un plan ou sur une vue verticale. (SF, FG)	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même : - 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)	
	Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (S, FES)	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)	EPC
	Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs. (S, FES)		
	Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités par exemple d'époques différentes. (SF, FES)	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	
Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement. (C, FES)	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres. (SF)		

165

P4

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier des savoirs culturels (exemple du patrimoine local en lien avec la thématique) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique. (SF)	ECA
	Lire la frise chronologique pour prélever une information. (SF, FH)	Exprimer la position d'un nombre sans ou avec virgule limité au dixième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec un repère temporel donné. (SF, FH)	Placer un nombre sans ou avec virgule limité au dixième sur une portion de droite numérique graduée. (SF)	
	Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins. (S, FES)	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés. (S) Identifier des stéréotypes, des préjugés. (SF)	EPC
	Exemplifier l'influence de la famille, d'un groupe de pairs ou d'un enfant sur un acte de consommation. (C, FES)	Identifier-exemplifier-distinguer et confronter ses besoins et ses désirs. (S)	
	En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle. (SF, FES)	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité. (S)	

P5

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier des savoirs culturels (sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels (XIX ^e et XX ^e siècles), Atomium...) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	Suite aux visites et observations de préférence in situ, présenter un site archéologique. (S)	ECA
		Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé. (SF)	
	Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec des repères temporels donnés. (SF, FH)	Placer un nombre avec ou sans virgule limité au millième sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Lire un graphique évolutif en bâtonnets pour identifier une tendance (à la hausse, à la baisse, à la stagnation) d'un phénomène en lien avec la thématique de l'année. (SF, FH)	Prélever des informations issues d'une représentation d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire). (SF)	
	Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain et inversement sur la base de l'échelle graphique. (SF, FG)	Associer une représentation en 2D à un objet réel selon une échelle donnée : $\frac{1}{100}, \frac{1}{50}, \frac{1}{20}, \frac{1}{1}$. (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)	
Reconnaissance sociale : identifier différentes formes de reconnaissance d'un travail. (S, FES)	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. (SF)	EPC	

166

P6

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier un savoir culturel (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) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	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)	ECA
	Compléter une frise chronologique graduée en millénaires avec des repères temporels en lien avec la thématique de l'année. (SF, FH)	Placer un nombre avec ou sans virgule limité au millième sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée. (SF)	MATH
	Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation. (SF, FES)	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable de l'énergie. (C)	SCIENCES
	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 les intérêts individuels et des intérêts collectifs des générations actuelles et des générations futures. (C, FES)		
	Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens et services sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement local (par exemple, renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local). (S, FES)	Questionner égalité et équité. (SF) Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/... (SF)	EPC
	Identifier des apports culturels de migrations en Belgique de 1945 à nos jours. (S, FH)	Questionner-expliciter culture/multiculturalité. (S)	

S1

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier un savoir culturel (exemples issus du patrimoine culturel (architecture, musique, littérature...) se rapportant aux moments clés de la thématique) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	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. (S)	ECA
	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. (S, FG)	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. (SF)	SCIENCES
	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. (S, FES)	Gérer son identité numérique, ses traces, ses données personnelles de manière responsable. (C)	FMTTN³⁵
	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. (S, FES)	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	EPC
	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.). (C, FES)	Questionner-expliciter sphère privée/sphère publique. (S) Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	
	Identifier le pouvoir qu'exercent des influenceurs au travers de pratiques numériques. (SF, FES)	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser. (S)	
	Expliquer des changements induits par la Constitution sur le plan des convictions religieuses et philosophiques. (S, FH)	Questionner-expliciter religion. (S) Questionner-expliciter opinion-savoir-croyance-conviction. (S)	

167

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

S2

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Sélectionner une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation. (S, FH)	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire. (C)	ECA
	Mettre en évidence des impacts positifs et négatifs de la mondialisation sur l'environnement à travers la mobilité des biens et des personnes. (C, FG)	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)	SCIENCES
	Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'un travail postérieur sur la base de critères précisés. (C, FH)	Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source à l'aide d'une grille critériée. (C)	FMTTN
	Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. (S, FES)	Stéréotype-préjugé : conceptualiser-problématiser. (S)	EPC
	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. (C, FES)	Culture/multiculturalité : conceptualiser-problématiser. (S)	

33

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Énoncer des caractéristiques de la citoyenneté athénienne. (S, FH)	À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'un des notions clés abordées. (S)	LANGUES ANCIENNES
	Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	Élaborer son propre répertoire de lieux et objets culturels rencontrés. (C)	ECA
	Énoncer des acquis démocratiques induits par l'adoption de la Constitution belge. (S, FH)	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. (S)	EPC
		Expliciter ce qui caractérise la souveraineté populaire. (S)	
		Problématiser le principe de l'égalité devant la loi. (SF)	
	Expliquer en quoi le III ^e Reich n'est pas un régime démocratique. (S, FH)	Questionner ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires. (C) Autorité-pouvoir : conceptualiser-problématiser. (S)	EPC
	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...). (C, FES)	Questionner-expliciter solidarité-mécanismes de solidarité. (S)	
		Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société. (SF)	
Identifier les finalités (couverture des risques) et les principes de la sécurité sociale (prélèvements/cotisations et redistribution). (S, FES)	Solidarité-mécanisme de solidarité : conceptualiser-problématiser. (S)		
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. (S, FES)	Justice : conceptualiser-problématiser. (S)		
Identifier une situation de répartition inégalitaire (économique, entre genres...) et formuler des propositions argumentées permettant d'atténuer cette inégalité. (C, FES)	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société. (SF)		



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

xxx 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

Vu pour être annexé au décret portant confirmation de l'arrêté 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 instaurant une procédure de dérogation à ces référentiels

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Pierre-Yves JEHOLET

La Ministre de l'Éducation,



Caroline DÉSIR