
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

SESSION 2021-2022

7 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

RAPPORT DE COMMISSION

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

PAR MME FATIMA AHALLOUCH

¹ Voir doc. 401 (2021-2022) n°1 à n°2.

TABLE DES MATIÈRES

1	Exposé de Mme la ministre Désir	3
2	Discussion générale	8
3	Discussion par article	33
4	Annexe	38

Mesdames et Messieurs,

Votre commission de l'Éducation a examiné, au cours de sa réunion du 7 juin 2022, le projet de décret portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d'éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d'éducation physique et à la santé et adoptant le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale et instaurant une procédure de dérogation à ces référentiels (doc. 401 (2021-2022) n° 1).²

1 Exposé de Mme la ministre Désir

Ce n'est pas sans plaisir et sans un certain sentiment de solennité que **Mme la ministre** présente ce jour l'un des décrets les plus ambitieux portant la réforme du Tronc commun, réforme fondée sur les constats et les ambitions du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Poussé par la volonté de créer un bagage réellement commun pour tous les élèves de la Fédération Wallonie Bruxelles, ce nouveau Tronc commun, renforcé et redéfini, ambitionne de donner à chaque élève, quel que soit son profil, les outils pour qu'il acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de sa vie, et d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel et ce, peu importe l'orientation ultérieure de ses études.

² Ont participé aux travaux de la commission :

- Mme Gahouchi (Présidente), M. Di Mattia, Mme Ahallouch, Mme Chabbert
- M. Janssen, Mme Cortisse, Mme Galant
- M. Florent, M. Soiresse Njall
- M. Kerckhofs

- Mme Schyns, Mme Vandorpe

Ont assisté aux travaux de la commission :

- Mme Désir, ministre de l'Éducation
- M. Lachapelle, collaborateur du groupe Les Engagés
- M. Le Clercq, de l'Administration
- M. Gilson, collaborateur au cabinet de Mme la Ministre de l'Éducation Désir
- M. Naïf, conseiller ministre de l'Éducation Désir
- Mme Nisol, Chef de cabinet adjoint ministre de l'Éducation Désir
- M. Ameloot, collaborateur du groupe PS
- Mme Constant, collaboratrice du groupe MR

Ce socle commun sera composé d'un ensemble articulé de savoirs, de savoir-faire et de compétences afin de rencontrer les finalités générales du Tronc commun, lesquelles sont les suivantes :

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

Le déploiement du Tronc commun vise donc bien l'orientation positive et éclairée de tous les élèves.

Les référentiels du Tronc commun prennent ainsi place dans une logique systémique visant à réduire l'échec scolaire et le redoublement, aux côtés d'autres dispositifs tels que le Dossier d'accompagnement de l'Élève, les plans de pilotage ou encore la mise en place des périodes d'accompagnement personnalisé.

En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le Tronc commun, ces référentiels vont assurer la cohérence et la progressivité des apprentissages, en étant le fondement décrets et interréseaux des programmes proposés ensuite par les pouvoirs organisateurs et les fédérations de pouvoirs organisateurs.

Les référentiels continueront à définir ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et préciseront également les attendus par rapport aux contenus d'apprentissage - le « quoi apprendre ? ». Les programmes, quant à eux, proposeront des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus - le « comment apprendre ? ».

Les référentiels des « Socles de compétences », qui balisaient les apprentissages de l'école maternelle à la deuxième année de l'enseignement secondaire, ont prévalu

pendant près de 25 ans. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changés, les attentes relatives à l'École, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyennes et des citoyens du XXI^e siècle.

Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien système 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. Mais 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. Cette écriture a cherché, en outre, à moderniser le *curriculum* en permettant à tous les élèves d'acquérir des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

S'il était fondamental de replacer l'importance des référentiels dans l'ensemble du Tronc commun, il lui paraît également indispensable de pouvoir également se pencher sur la manière dont ils ont été conçus.

Avant toute chose, la ministre tient à remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à l'élaboration de ces documents. Elles furent nombreuses dans les différents groupes de travail : des expertes et des experts de la didactique et des disciplines, des enseignantes et des enseignants de terrain, des universitaires, des membres de Wallonie-Bruxelles Enseignement et des fédérations de pouvoirs organisateurs, des membres du Service général de l'Inspection. Elle remercie également toutes les équipes de la Direction générale du Pilotage du Système Educatif pour le travail ainsi abattu, en sus de leurs tâches fonctionnelles. Ce sont des heures et des jours entiers qu'ils et elles ont consacré à cette tâche titanesque qui était initialement prévue pour ne durer que quelques mois.

Ce furent finalement près de quatre années qui ont été nécessaires pour aboutir à ce résultat issu de discussions, de débats, de confrontations, de moments de tensions, mais aussi de solutions, de réflexions salvatrices et de beaux exemples d'intelligence collective.

Elle remercie tout particulièrement les présidentes et les présidents des groupes de travail qui ont été, par définition, au centre de toutes les discussions sur les référentiels. Sans oublier, avec ses remerciements appuyés, la Commission des référentiels et des programmes et son président, le Professeur Marc Romainville dont le rôle a été déterminant pour maintenir le cap et arriver à destination, malgré les demandes complémentaires ou les voies qui semblaient parfois sans issue. Il s'agit là d'un travail considérable d'expertise et d'équilibre qui a été abattu, que la ministre présente avec une grande modestie et une infinie reconnaissance.

L'élaboration de ces référentiels devait se conformer au cadre du Code de l'enseignement, en particulier à ses articles 1.4.4-1 et suivants. Il s'agissait ainsi pour les groupes rédactionnels, composés de représentants de l'Inspection, de Wallonie-Bruxelles Enseignement et des fédérations de pouvoirs organisateurs, de conseillers au soutien et à l'accompagnement, de membres des directions ou enseignant.e.s de terrain – de représentant.e.s de la Direction générale du pilotage du Système éducatif et d'experts académiques, de répondre aux cahiers des charges des référentiels élaborés par le gouvernement.

Ce travail fut mené essentiellement entre le début de l'année 2018 et le mois de juin 2020 avec un processus de relecture globale par une centaine d'enseignantes et d'enseignants du terrain, ainsi que par les experts académiques de Consortiums. Si l'on ajoute des retours également de l'IFPC et des opérateurs culturels pour l'ECA, elle pense pouvoir estimer que ce processus a été dense et a ainsi couvert l'essentiel des particularités et des spécificités des différentes disciplines.

Le rapport remis par la Commission des référentiels et des programmes mentionnait toutefois que si « *le travail d'horlogerie fine* » avait été considérable, il demeurait une absence de consensus sur un référentiel parmi les neuf à élaborer - en l'occurrence celui de la formation historique, géographique économique et sociale.

Comme elle l'a déjà expliqué en réponse à de nombreuses questions parlementaires, le gouvernement, même s'il a estimé que le travail avait été de grande qualité, a donc décidé d'ouvrir une nouvelle séquence sur ce référentiel ainsi que sur trois autres aspects transversaux : la place des femmes dans les référentiels, l'articulation entre l'ECA et le PECA ainsi que l'éducation aux médias. La Commission a donc mis en place, en janvier 2021 différents sous-groupes afin d'améliorer les différents référentiels sur ces points d'un point de vue qualitatif.

En juin 2021, le nouveau rapport de la Commission conclut à ce que les référentiels avaient gagné en qualité, mais qu'il demeurait une absence de consensus en son sein sur le référentiel de la formation historique, géographique économique et sociale.

Le gouvernement décida alors de lancer une nouvelle et dernière séquence à propos de quatre points d'attention sur ce référentiel en particulier :

- Le premier avait trait au risque d'une vision téléologique au sein de la partie « Histoire ».
- Le deuxième concernait la portée du concept de développement durable.
- Le suivant portait sur l'équilibre entre l'éducation financière et une vision macroéconomique.

- Enfin, le dernier soulevait le risque d'une vision localiste au sein de la partie « Géographie ».

Avec le concours de l'ARES qui proposa différents noms d'experts et d'expertes relatifs aux quatre points d'attention et désignés par le gouvernement, les groupes de travail se lancèrent dans un travail de relecture et de propositions particulièrement denses, et ce, dans des échéances excessivement courtes. Malgré ces conditions de travail ardues, la Commission des référentiels et des programmes a pu rendre au gouvernement, en février 2022, un avis finalement unanime sur une dernière version du référentiel de la « Formation historique, géographique, économique et sociale ». Dès lors, avec un soulagement et une satisfaction, les neuf référentiels étaient prêts pour entamer leur parcours législatif vers le Parlement.

Comme l'a soulevé la section de législation du Conseil d'État, le gouvernement a toutefois dû toutefois déroger au Code de l'Enseignement pour l'adoption de ce décret de confirmation, et ce, à deux titres :

- D'abord, sur le délai de confirmation de six mois entre l'arrêté adopté en septembre 2021 et le décret de confirmation. C'est en raison des travaux impérieux sur le neuvième référentiel que ce délai a été dépassé. Il était indispensable de pouvoir le finaliser pour permettre la mise en œuvre du Tronc commun et une mise en place cohérente des nouveaux référentiels dans leur ensemble. Le gouvernement a assumé cette logique rétroactive pour permettre la confirmation des référentiels avant la rentrée scolaire.
- Ensuite, quant au fait que ce dernier référentiel n'a pas été adopté par un arrêté du gouvernement de la Communauté française, mais a été établi directement par le gouvernement par la voie du présent projet de décret, la section de législation du Conseil d'État n'y a trouvé aucun problème en droit.

Quant au remplacement des annexes de l'arrêté, le Conseil d'État avait précédemment accepté ce principe au nom de la simplification des procédures. L'ensemble des modifications apportées depuis l'adoption de l'arrêté ont été répertoriées et jointes aux documents déposés sur la table du Parlement.

Les autres remarques du Conseil d'État ont été prises en compte et sont bien précisées dans le commentaire des articles.

Sur le dispositif en lui-même, un article vise la confirmation de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant les huit premiers référentiels. Un second adopte le référentiel de la « Formation historique géographique, économique et sociale ». Enfin, un chapitre est consacré à la procédure de dérogation qui est désormais, sur proposition de Wallonie-Bruxelles

Enseignement et des fédérations de pouvoirs organisateurs, directement intégrée dans le Code de l'enseignement.

Elle conclut son exposé introductif en rappelant qu'avec ce projet de décret, nous sommes au cœur des missions de notre Enseignement de la même manière que nous sommes dans la concrétisation des ambitions du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il s'agit de l'aboutissement de plusieurs années de travail acharné autant que rigoureux. Nous sommes dans la logique du contrat qui unit le pouvoir régulateur et la société.

2 Discussion générale

Au nom de son groupe, **Mme Cortisse** tient tout d'abord à réaffirmer le rôle primordial de l'enseignement obligatoire dans notre société : l'éducation est un vecteur d'émancipation et un véritable escalier social. L'enseignement est un socle inconditionnel de la démocratie : il fonde toute forme de développement, qu'il soit scientifique, social, économique, technique ou culturel. Sans un enseignement de qualité, nul progrès n'est possible.

Or, les constats actuels sont plus qu'interpellants dès lors qu'à l'âge de 15 ans, près d'un élève sur deux a déjà redoublé, ce qui rend la Fédération Wallonie-Bruxelles championne des pays de l'OCDE en matière de retard scolaire. De plus, dans l'enseignement supérieur, plus d'un étudiant sur deux rate sa première année.

Il faut rendre le goût de l'effort et du travail et le plaisir d'apprendre dans un climat de respect et de bienveillance. Relever le niveau de l'enseignement implique d'augmenter le niveau de chaque élève. L'enseignement obligatoire doit mieux préparer à l'enseignement supérieur ainsi qu'à une entrée épanouie dans le monde du travail.

De nombreux chantiers sont ainsi sur la table, dont celui de l'adoption de nouveaux référentiels pour l'ensemble du nouveau Tronc commun.

À cet égard, la députée rappelle que son groupe avait obtenu deux engagements importants fixés dans la déclaration de politique communautaire 2019-2024 du gouvernement :

- Le premier est de « *Renforcer, dans les nouveaux référentiels, les fondamentaux en français (à travers leurs outils et méthodes : grammaire, orthographe, dictée), en mathématiques (opérations de base, tables de multiplication), en sciences, histoire et géographie, en veillant à ce que les premières années de la scolarité assurent à tous les élèves la maîtrise de la langue de l'enseignement* ».

Son groupe milite en effet depuis des années pour que les savoirs de base (lire, écrire, calculer) soient maîtrisés au sortir de la 6^e primaire et même au sortir de la 3^e primaire, avec des programmes clairs sur ce qui doit être appris et quand (structuration, planification et progressivité des apprentissages), des devoirs et des évaluations réguliers et des remédiations immédiates et personnalisées.

Elle s'inquiète ainsi de la réponse apportée par le Président de la Commission des référentiels, quant à la question du renforcement des savoirs de base, lorsqu'il a annoncé que « *le nombre de périodes n'a pas été beaucoup diminué pour les apprentissages de base* ». Cela signifierait qu'au lieu d'être augmentées, ces périodes auraient diminué.

Par contre, elle se dit rassurée quant aux croisements encouragés entre les différentes disciplines, citant l'exemple de la rédaction d'un texte ne devant pas être uniquement réalisé au cours de français, mais pouvant aussi être accompli dans le cadre de l'éducation culturelle et artistique.

À cet égard, elle a déjà plaidé pour que les élèves apprennent une méthodologie pour appréhender des textes différents, de manière transversale dans tous les cours et pas seulement au cours de français et ce, tout au long du parcours scolaire.

Étant donné qu'il est demandé de plus en plus à l'école (elle cite les « éducations à... » de manière transversale comme l'EVRAS, l'éducation aux médias...) et vu que les grilles horaires n'ont pas été élargies dans le cadre de l'adoption du nouveau Tronc commun, la députée souhaite savoir si les savoirs de base ont bel et bien pu être renforcés dans les référentiels et si oui, de quelle manière. Comment s'assurer qu'ils seront bien renforcés non seulement aux cours de français et de mathématiques, mais aussi dans tous les autres cours ? Au travers de quel type d'évaluation cela sera-t-il vérifié sur le terrain ?

- Le second engagement que son groupe a obtenu dans la DPC est le suivant : « *L'épreuve externe en sixième année de l'enseignement primaire est (reste) obligatoire pour tout élève. Cette épreuve externe est (reste) certificative et l'octroi du certificat d'études de base (CEB) est lié à sa réussite* », mais aussi de « *Renforcer le niveau d'exigence du CEB en chargeant la Commission des évaluations d'adapter l'épreuve aux nouveaux référentiels du tronc commun et de s'assurer que l'épreuve du CEB permet d'évaluer correctement les acquis attendus des élèves en fin de sixième année de l'enseignement primaire et dans l'objectif de poursuivre avec fruit leur parcours scolaire. Le cas échéant, l'épreuve externe sera adaptée* ».

Son groupe s'interroge sur la pertinence des épreuves et des résultats du CEB en 6^e primaire. Depuis son instauration en 1999, les résultats dépassent quasiment toujours les 90 %, ce qui détonne avec le niveau des élèves dans le 1^{er} degré du

secondaire, qui est dramatiquement confirmé par les résultats du CE1D (près de 50% d'échec). Pour son groupe, la question de l'adéquation du CEB avec les prérequis nécessaires pour réussir en secondaire doit donc être posée et il convient aussi de s'interroger sur le niveau à atteindre pour réussir le CEB. Un élève qui réussit l'épreuve avec 51% n'est-il pas plus proche d'un élève qui a obtenu 49% que d'un élève ayant réussi avec 85% ? Il lui semble donc nécessaire de revoir le CEB et de relever le résultat à atteindre par chaque élève à un taux entre 60 et 70%, au lieu des actuels 50%. Elle suggère l'instauration d'un « CEB vérité » et propose que ce travail associe l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Ainsi, elle sollicite une explication relative à l'articulation entre les charnières maternelles-primaires et primaires-secondaires à assurer par ces nouveaux référentiels. Le CEB sera-t-il toujours bien certificatif, tel qu'il est prévu expressément par la DPC ? Elle souhaite savoir si la ministre a chargé la Commission des évaluations d'adapter cette épreuve aux nouveaux référentiels et si le CEB concernera toujours les matières actuelles ou s'il sera élargi aux nouvelles matières enseignées. Le niveau d'exigence du CEB sera-t-il bien relevé comme prévu par la DPC et si oui, de quelle manière ? Le taux de réussite sera-t-il relevé en conséquence et dans l'affirmative, à quel pourcentage ?

Par ailleurs, elle s'interroge quant à la nouvelle épreuve externe certificative qui devra se tenir à la fin du nouveau Tronc commun, tant dans son élaboration qu'au travers ses modalités.

Son groupe attache également une grande importance à l'amélioration de l'orientation positive tout au long du nouveau Tronc commun qualifié de « polytechnique et pluridisciplinaire ». Elle se demande en quoi les nouveaux référentiels favorisent-ils l'orientation positive des élèves et comment s'assurer que tous les enseignants l'inscriront dans leurs pratiques. Comment et par qui vont-ils être sensibilisés et informés de cette dynamique qui vise à articuler apprentissages et orientation tout au long du continuum pédagogique ? Outre les référentiels, l'Avis n°3 du Pacte préconisait l'établissement d'un guide pour permettre aux enseignants de développer l'ensemble des dimensions de la capacité à s'orienter dans une approche éducative de l'orientation. Elle entend savoir si ce guide est en cours d'élaboration. Par ailleurs, elle constate qu'un engagement important de la DPC n'est toujours pas mis en place, à savoir le « *renforcement des activités orientantes en troisième année de l'enseignement secondaire, sans affaiblir les apprentissages de base* » via « *une réorganisation des cours qui permettrait aux établissements qui le souhaitent d'accorder quatre semaines spécifiques sur l'année* » ou via « *une période s'échelonnant tout au long de l'année (30 périodes), ces activités orientantes pouvant représenter 4-5 périodes par semaine pour les écoles qui en font le choix* ». La députée entend dès lors savoir où en est ce dossier et si les référentiels de troisième secondaire ont été pensés dans cette optique, notamment en termes de soutenabilité.

Ensuite, elle revient sur l'impression papier des nouveaux référentiels pour l'ensemble des enseignants de la FWB telle que sollicitée par bon nombre d'enseignants. Elle relate que les directions et pouvoirs organisateurs estiment que le coût de l'impression de ces documents volumineux ne devrait pas leur incomber.

Elle souhaite encore savoir où en est la rédaction des programmes P1-P2 dans chaque réseau et où en est l'intégration des nouveaux référentiels dans la formation initiale des enseignants. Elle sollicite un état des lieux des formations continuées des enseignants P1-P2 aux nouveaux référentiels. En commission du 22 février dernier, à propos de l'inspection de l'EPC, elle rappelle que la ministre annonçait que « *ces matières doivent faire l'objet d'inspection comme les autres cours, même si des difficultés pratiques se présenteront inévitablement, comme la vérification de la couverture des référentiels lorsque le mode transversal de transmission est en vigueur* ». Elle relève que cette difficulté sera également présente pour toutes les autres « visées transversales » et les « éducation à » des nouveaux référentiels. Ainsi, elle se demande comment les inspecteurs devront-ils procéder pour vérifier la bonne couverture des matières enseignées de manière transversale.

Par ailleurs, un document annexe aux référentiels listant les compétences relatives aux différentes « éducation à » ne devait-il pas être réalisé ? Par qui a-t-il été élaboré ? Est-il à présent disponible ? Elle cite plus particulièrement l'annexe aux référentiels relative à l'Éducation aux Médias (EAM) qui devait être réalisée en collaboration avec le CSEM.

En outre, concernant plus spécifiquement certains référentiels, la députée relève encore certaines questions :

- Comment faire prendre conscience aux élèves et à leurs parents de l'importance des cours de latin en 2e et 3e secondaire dans le cadre du référentiel de français langues anciennes ? Son groupe estime cette connaissance essentielle.
- En quoi le référentiel de l'EPC a-t-il évolué par rapport au référentiel initial qui est très récent (puisque'il date de 2017) ? Peut-il être confirmé que le nouveau référentiel ne couvre qu'une seule heure de cours et pas la deuxième heure actuellement optionnelle ?
- Quel est le retour du nouveau cours d'éveil aux langues entré en vigueur en maternelles en septembre 2020 avec les nouveaux référentiels de compétences initiales ? Des adaptations ont-elles été ou seront-elles nécessaires pour l'étendre dès septembre 2022 aux 1re et 2e années primaires, comme prévu par les nouveaux référentiels ? Son groupe se réjouit de cet éveil aux langues de la 1re maternelle à la 2e primaire, mais aussi de l'apprentissage pour tous les élèves de la FWB d'une première

langue étrangère dès la 3e primaire, au lieu de la 5e et d'une seconde langue étrangère dès la 2e secondaire, au lieu de la 3e. Elle ne manquera pas de suivre ce dossier tant concernant le choix de la 1e langue étrangère qu'en ce qui concerne le recrutement de nouveaux enseignants dans le contexte actuel de pénurie.

- Quels sont les retours quant à la compréhension et à l'utilisation de l'ensemble du référentiel des compétences initiales dans le maternel ? Une enquête qualitative a-t-elle été menée et dans l'affirmative et par qui ?

En outre, elle aimerait savoir quel monitoring est prévu concernant les nouveaux référentiels et à quelle fréquence et selon quelles modalités ils seront mis à jour sur base des remarques pertinentes du terrain et/ou sur base des connaissances qui feront l'objet d'évolutions majeures (ex.: en sciences, stem, santé, environnement,...) sans devoir de nouveau attendre 25 ans. Elle se demande si un cadre décréteil est prévu.

Enfin, souhaitant que la date d'entrée en vigueur du nouveau Tronc commun en 3e secondaire lui soit communiquée, elle s'interroge quant aux réflexions par rapport à l'adoption de nouveaux référentiels pour les années de transition et de qualification post Tronc commun dans le but de s'assurer d'un continuum pédagogique.

En préambule de son intervention pour le groupe des Engagés, **Mme Schyns** tient tout d'abord à remercier le cabinet de la ministre pour la transmission de l'ensemble des documents liés aux concertations avec les syndicats, les fédérations de PO, les parents et d'autres concertations, les rapports de la Commission des référentiels ainsi que les documents réclamés lors de l'audition de son président. À ce titre, elle remercie vivement les intervenants (du cabinet, des services de l'administration et les présidents des GT) ayant contribué à répondre, avec efficacité et dans des délais serrés, aux nombreuses questions écrites qui avaient été transmises.

Il est clair que son groupe aurait préféré auditionner l'ensemble des présidents de GT, comme ce fut le cas en février 2020, mais la majorité en a décidé autrement. Certes, sans doute plusieurs présidents ont éprouvé des difficultés dans leurs missions- et certains ont d'ailleurs été remplacés par d'autres. Il est évident que M. Romainville a effectivement suivi le processus dès son origine en 2017 et maîtrise tous les aléas, les attendus, les injonctions (parfois contradictoires) ainsi que le poids de certains lobbys. Il a ainsi pu répondre de manière très sincère et sans filtre aux nombreuses questions sur les 9 référentiels.

Parmi les personnes à féliciter pour tout ce travail, la députée cite les membres des groupes de travail, celles et ceux qui ont été désignés par arrêté et tous les président(e)s des GT, les membres du SGI ainsi que le coordinateur du chantier du Tronc commun, M. Geoffroy Le Clercq et ses collègues du Service général du pilotage. Ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour faire aboutir ce processus. Elle associe à ses remerciements M. Naif, collaborateur au cabinet en charge de cet imposant dossier.

Au titre d'observations générales, la députée souligne deux enjeux qui sous-tendent l'adoption de ces référentiels.

1. Tout d'abord, concernant la soutenabilité des référentiels et leur applicabilité sur le terrain, la députée relève qu'il s'agira, pour les enseignants, d'intégrer 9 référentiels couvrant 8 domaines. Certes, si la volonté de rendre les référentiels plus précis et de présenter les attendus par année était une volonté commune issue des discussions du Pacte, il faudra néanmoins veiller, en termes de quantité de contenus (1250 pages de référentiel) à ce que ces référentiels soient rendus applicables et soutenables. Si M. Romainville s'est dit rassuré à ce propos, les Engagés sont désireux d'attirer l'attention sur un nécessaire monitoring en termes de quantité, en sus du monitoring sur la qualité. Ainsi, il faudra que ce monitoring soit mis en place dès la rentrée prochaine. Elle souhaite ainsi obtenir des éclaircissements quant à la méthode, à la composition du comité de monitoring, à sa forme (éventuellement décrétable) et quant au moment où seront rendus ses premiers avis et recommandations.
2. Ensuite, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants, la députée souhaite connaître quels sont les liens construits à la faveur des nouveaux étudiants. En ce qui concerne la formation continue, elle craint que les mini-formations obligatoires plaçant le cadre général des référentiels et les webinaires plus récents, pourtant bien animés, ne suffisent pas. Elle regrette que le retard dans l'adoption du référentiel FHGES ait eu pour conséquence de retarder tout le processus formatif. Elle souhaite savoir quelles sont les formations à mettre en place pour actualiser les connaissances des enseignants et leur permettre d'enseigner des contenus à la lumière des connaissances actuelles (ex. : FHGES où de nouvelles compétences devront être acquises par les élèves).

Ensuite, la députée revient sur le dispositif juridique emprunté par le projet de décret. Reconnaisant que l'exposé des motifs et le commentaire des articles répondent, point par point, aux observations de la section de législation du Conseil

d'État et permettent de comprendre les raisons qui ont amené le gouvernement à s'écarter des avertissements sévères du Conseil d'État, la députée, après avoir relevé un point positif, émet 4 réserves.

La remarque positive tient en l'introduction, dans le Code, des missions, de la composition et du fonctionnement de la Commission de dérogation aux référentiels. Relevant que l'opposition lors de la précédente législature ne comprenait pas pourquoi, alors que l'on adoptait un référentiel, on permettait, en parallèle, d'y déroger. Visiblement, les partenaires de l'actuelle majorité ont à présent compris le principe constitutionnel. L'introduction de ce dispositif dans un nouvel article 1.4.4- 6 simplifiera la lecture des différents décrets de confirmation. Elle relève toutefois que les dispositifs antérieurs doivent être abrogés, ce qui a été fait, mais de manière incomplète et il s'agit là de son premier bémol. L'avis du Conseil d'État recommandait pourtant de vérifier l'exhaustivité de la liste à abroger. Elle propose ainsi un amendement à l'article 8 afin de compléter la liste. Il s'agit de l'amendement n°3.

Sa deuxième réserve consiste au délai trop court entre l'adoption du texte et la prise en compte de la demande de dérogation. Elle y voit un manque de respect vis-à-vis des pouvoirs organisateurs ou fédérations de pouvoirs organisateurs qui souhaiteraient déroger à tout ou partie des 9 référentiels. Entre la sanction du décret et le délai figurant à l'article 6 (à savoir le 8 juillet), il n'y aura que 16 jours calendrier. Elle estime que ce délai devrait être allongé et se réserve le droit de déposer un amendement, selon les réponses fournies par la ministre à ce propos.

Une troisième réserve concerne l'absence réelle de confirmation de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 dès lors que le projet de décret modifie toutes ses annexes. Elle déplore que l'avis constant de la Cour constitutionnelle sur la non-rétroactivité ne soit pas respecté, pour garantir la sécurité juridique. Elle dépose, avec sa collègue Vandorpe, les amendements n°1 et 2 afin de clarifier la portée de ce projet de décret en ce qu'il ne vise pas à confirmer, mais à modifier toutes les annexes de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021.

Enfin, dès lors que le projet propose, en son article 3, d'adopter directement le 9e référentiel, la députée considère qu'il s'agit d'une entorse intolérable au Code stipulant expressément que le gouvernement détermine les référentiels et les fait ensuite confirmer par le parlement. Elle relève que ce référentiel n'a pas été déterminé par un arrêté et donc n'a pas été présenté au Conseil d'État à ce stade du dispositif prévu par le Code.

Revenant ensuite plus particulièrement aux contenus des référentiels, la députée émet quelques interrogations.

- En ce qui concerne le référentiel de Français, la députée revient sur l'enjeu essentiel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Quelle articulation existe entre le référentiel des compétences initiales et l'apprentissage de ces deux essentiels pour les futurs citoyens ? Dans les 4 premières années de l'enseignement primaire, comment la progressivité est-elle imaginée ? Quels types de texte sont-ils proposés aux enfants ? Au-delà de l'apprentissage de l'écriture manuscrite, par quel type de texte les amène-t-on progressivement à rédiger des phrases et des petits textes ? Quelle est la place de l'orthographe et la syntaxe dans cet apprentissage ? Qu'en est-il des textes comprenant des points médians ? Y a-t-il des recommandations en la matière à destination des institutrices et instituteurs ? Pour les Engagés, l'apprentissage de l'écriture inclusive en primaire n'est pas approprié et peut être source de difficultés complémentaires pour les enfants et les enseignants.
- Concernant le référentiel de l'Éducation culturelle et artistique, quelle est l'articulation avec le maternel et le référentiel des compétences initiales ? Qu'en est-il du soutien des apprentissages via le PECA ? Un texte sera-t-il proposé rapidement en commission par la ministre Linard ? Elle relève encore certaines réticences des réseaux sur la manière de répartir les subventions (amenant des moyens de fonctionnement pour l'ECA) et souhaite savoir si ce problème est réglé.
- Quant au référentiel relatif à la Formation manuelle, technique, technologique et numérique, la députée s'interroge sur les outils qui seront mis à disposition des enseignants dès lors que l'enjeu est de taille puisque, dès la 1^{re} primaire, les élèves auront un cours avec ces 4 composantes. Quel support (kit, tutoriel,...) sera ainsi proposé par le gouvernement ?
- Sur les référentiels de mathématiques et sciences, la députée se demande s'ils ont été relus afin de rendre ces matières attractives et compatibles avec le genre.

En conclusion, si la tâche était ardue et longue, parfois en raison de tensions probablement inhérentes à une majorité à trois, la députée insiste sur la soutenabilité et la cohérence de l'ensemble des référentiels et ce, au bénéfice exclusif des enfants et des enseignants.

Mme Ahallouch débute son propos en remerciant, au nom de son groupe, l'ensemble des experts ayant participé à la rédaction de ces référentiels. Depuis 4 ans, ils ont abattu un travail titanesque pour donner corps au Tronc commun, et ce,

malgré les discussions parfois difficiles au sein des groupes de travail. De longs débats s'y sont tenus, ce qu'elle estime plutôt sain eu égard à l'importance du moment.

Relevant les propos de M. Marc Romainville, Président de la commission des référentiels et des programmes, rien n'a été imposé et les décisions ont été prises de manière consensuelle. Certes, à certains moments, des équilibres ont dû être trouvés entre les disciplines et entre les différents courants les traversant. Des cartes blanches et autres sorties relatives principalement au référentiel de FHGES ont d'ailleurs témoigné du foisonnement de positions des uns et des autres et de la difficulté de parvenir à un consensus. Dès lors, la constitution de « *cet édifice complexe* », selon les paroles de M. Romainville, n'a donc pas été aisée. Ceci, d'autant plus que les référentiels devaient s'insérer dans les grands principes repris dans la Charte des référentiels. Son groupe salue donc la patience et le processus participatif qui ont guidé ce travail.

La confirmation des huit référentiels adoptés par le gouvernement en septembre et l'adoption de celui de formation historique, géographique, économique et sociale constituent l'une des mesures phares de la transformation en profondeur de notre enseignement. Après la mise en place pour la première fois d'un référentiel des compétences initiales en maternelles, ces référentiels viennent donc donner une substance au tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire jusqu'à la 3^e secondaire.

À travers ce Tronc commun, la volonté du gouvernement et des acteurs de l'enseignement est d'offrir une formation commune à tous les élèves. Cette formation doit fournir les outils et les compétences nécessaires pour appréhender le monde. Elle doit permettre de lutter contre les inégalités, notamment en offrant une orientation éclairée : on choisit une option par envie et non plus par dépit. En luttant contre les mécanismes de relégation, il s'agit d'une première étape vers la revalorisation des filières techniques et professionnelles. Quant à la lutte contre les inégalités, elle rappelle que, dans la grille horaire du Tronc commun, il est prévu, dans l'enseignement primaire, un accompagnement personnalisé lequel amènera les élèves à une meilleure maîtrise de ces savoirs de base. Elle croit en une approche globale, ambitieuse, stimulante et positive consacrée par une évaluation externe qui viendra vérifier ces acquis et qui emmènera tous les élèves le plus loin possible, rendant l'excellence accessible à tous.

Elle salue le renforcement de l'apprentissage des langues modernes qui apparaissent plus tôt, en 3^e primaire. Le principal défi sera de trouver les enseignants pour assurer ces périodes. À ce titre, elle ne doute pas des efforts de la ministre pour trouver des solutions.

En ce qui concerne le référentiel à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, la députée souhaiterait savoir quelle serait son évolution dans le cas

d'un passage à deux heures dans la grille horaire, comme la résolution adoptée fin 2021 le sollicite.

Enfin, elle confirme que la soutenabilité des référentiels, leur bonne implémentation ainsi que leur adéquation avec les défis sociétaux seront des éléments essentiels à contrôler au fil des années. Dès lors, tout en veillant à une stabilité des référentiels et afin de ne pas surcharger les équipes éducatives, la députée souhaite savoir comment et quand s'effectuera le monitoring des référentiels et qui en fera partie, avec une éventuelle composition d'experts issus de la société civile. Elle pense en particulier au référentiel FHGES.

Complétant les propos de sa collègue socialiste, **M. Di Mattia** précise que l'adoption des référentiels n'est que la première étape à une implémentation réussie du Tronc commun. Il reste, à présent, aux pouvoirs organisateurs et aux fédérations de pouvoirs organisateurs de confectionner leurs programmes. Répondant aux précédentes interventions, il rappelle que M. Romainville nous a rassurés en affirmant que les premiers programmes reçus n'étaient pas plus volumineux que les précédents et seraient donc soutenables. Le député souhaite savoir si d'autres programmes sont déjà parvenus à la commission et où en sont les autres pouvoirs organisateurs dans la rédaction des programmes.

Ensuite, le député souhaite savoir ce qui est mis en œuvre en termes de formations à la faveur des enseignants en première et deuxième primaires. Outre la compréhension de la logique traversant le Tronc commun et ses référentiels, quels ont été les grands axes de ces formations ? En termes de contenus, quels ont été les grands changements ? Quels sont les retours des formations suivies par les enseignants de première et deuxième primaires ? Quelles sont les prochaines formations ? Plus en amont, le député souhaite savoir quels sont les contacts avec la ministre Glatigny afin d'harmoniser la formation initiale aux nouveaux référentiels et quel sera le rôle de la COCOFIE lorsque celle-ci sera mise en place au regard du suivi des référentiels.

Relevant que l'orientation positive des élèves tout au long de leur scolarité est ainsi consacrée par le 8e domaine « *Apprendre à s'orienter* », le député s'interroge sur la concrétisation des activités orientantes par les pouvoirs organisateurs.

Notant que le nouveau Tronc commun va également permettre de développer davantage certaines facettes des élèves jusqu'ici laissées en retrait, notamment à travers le domaine 6 « *créativité, engagement et esprit d'entreprendre* » ou encore celui relatif à l'art et à la culture, le député souhaite connaître l'articulation qui sera mise en place entre le référentiel d'éducation culturelle et artistique et le PECA.

Ces nouveaux référentiels permettent d'accentuer certaines notions fondamentales telles que le développement durable, les inégalités sociales, la lutte

contre les stéréotypes de genre ou encore l'éducation à la vie sexuelle et affective, lesquelles se retrouvent de manière transversale dans les référentiels. À l'instar de l'indispensable renforcement à l'éducation aux médias, le groupe socialiste salue l'initiative de rédiger des documents annexes aux référentiels reprenant les savoirs et attendus s'y référant. Hormis les annexes relatives à l'éducation aux médias et à la vie affective et sexuelle, le député souhaite savoir si d'autres annexes seront rédigées et dans l'affirmative, du moment où elles seront attendues.

Enfin, l'un des points importants de ce nouveau Tronc commun est sa dimension polytechnique. La conception d'un référentiel de « Formation manuelle, technique, technologique et numérique » reflète l'ambition pour nos futurs élèves. Il regrette une inadéquation de temps entre la réforme du qualifiant annoncée et la rédaction de ces référentiels. Certaines filières seront supprimées, tandis que d'autres seront implémentées. Lors de l'audition de M. Romainville, il avait pointé la nécessité de travailler à la synergie de moyens pour atteindre les objectifs. Des réflexions existent-elles à ce sujet ? Un travail d'inventaire va-t-il être effectué dans les prochains mois ?

M. Kerckhofs relève que déterminer les référentiels des élèves constitue un moment historique pour la société. Il apprécie la méthode transversale empruntée en ce qu'elle tient compte des apprentissages dans le temps, de manière verticale, pour 9 années et année par année rendant ainsi effectif le Tronc commun. Il aurait cependant préféré une terminologie d'un *continuum* de 9 années (sans scission entre les 6 primaires et les 3 premières secondaires : de la 1^{ère} TC à la 9^{ème} TC). En cela, il ne peut adhérer aux propos de sa collègue Cortisse : pour lui, le CEB ne doit plus être un élément fondamental.

Il remercie chacun des intervenants pour le travail conséquent ainsi réalisé et ayant impliqué des choix idéologiques, les débats ayant été inhérents à la démarche. La prochaine réforme sera celle du temps scolaire de manière journalière. Il restera des choix à poser, tant sur le fond que sur la méthode (qui participera aux choix ? et comment seront-ils établis ?).

De manière globale sur l'ensemble des référentiels, il perçoit une évolution positive par rapport à ce qui était proposé : il souligne le recadrage sur les savoirs, lesquels n'étaient parfois plus considérés comme des objectifs en tant que tels.

Le député se réjouit de l'ajout de contenus utiles en termes de débats sociétaux et/ou en lien avec la citoyenneté. De manière non exhaustive, il cite l'attention apportée à l'éducation à la santé, à la combinaison entre la conception et la réalisation pratique dans le cadre de la formation manuelle, technique, technologique et numérique, au développement durable (au travers des questions énergétiques, des déchets nucléaires, de la radioactivité,...).

Le député n'est pas étonné que le référentiel FHGES ait fait l'objet de longues controverses. Tout d'abord, parce que les enjeux de société y sont plus nombreux que dans les autres référentiels mais aussi parce que les différentes visions de la société s'y confrontent davantage.

Il note encore de manière positive les avancées faites aux contenus des référentiels. Il prend l'exemple du colonialisme, abordé à présent de manière précise.

Il rappelle cependant la vision critique sur les référentiels de la part d'un collectif, tant par le nombre de signataires engagés qu'en raison de leurs titres et qualités respectifs. Le député ne veut pas taire leurs revendications, dont la première concerne la composition du premier groupe de travail dont n'émane aucun membre de la société civile alors qu'il s'agit, pour lui, d'un élément fondamental. Les critiques dénoncées par ce collectif sont très dures : « une neutralité passive a guidé le travail d'élaboration », « le référentiel opte pour une stricte orthodoxie, une pensée unique, cachant les débats passés et actuels ». Le référentiel FHGES relève plus « d'un manuel de la ménagère que d'un référentiel d'économie politique » et il regrette l'absence de concepts politiques tels que le capitalisme, le libéralisme ou le socialisme. La préférence a été donnée à une éducation civique visant à intégrer le jeune dans un monde à perpétuer plutôt qu'une éducation citoyenne invitant le jeune à interagir dans un monde à améliorer.

Le député est interpellé par ces critiques et estime qu'il est nécessaire de montrer aux jeunes qu'il y a des choix à faire en fonction des enjeux sociétaux. A ce titre, il a noté que M. Romainville a exposé qu'en cas d'absence de consensus, la neutralité a été privilégiée. Cependant, il déplore que cette neutralité ne soit en réalité qu'apparente en ces domaines. Derrière la neutralité, se cache la conception du monde de la position dominante. Il aurait préféré expliquer aux jeunes les divergences d'opinions. S'il est évident que le développement de la formation citoyenne ne se termine pas à 15 ans, les trois dernières années du cycle secondaire devront poursuivre ce travail, dans le cadre d'une formation, avec un socle commun encore fondamental. Eu égard au délai pour adopter les présents référentiels, il est nécessaire de débiter rapidement la démarche de processus de réflexion pour ces trois dernières années.

Ensuite, le député rejoint sa collègue Cortisse quant à l'intérêt qu'elle a porté à la distribution d'une version papier des référentiels aux enseignants.

Sur la formation manuelle, technique, technologique et numérique, il sera essentiel d'assurer une formation aux enseignants, de la même manière qu'il faudra leur fournir le matériel et les infrastructures adéquats.

Quant à l'éducation physique et à la santé, les évolutions sont favorables en ce que des matières sont ajoutées. Néanmoins, il s'interroge sur la faisabilité de ces contenus en termes de temps.

Sur l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, le député est persuadé qu'il y a une schizophrénie à prévoir à la fois des référentiels pour un cours d'une part et à les penser de manière transversale pour tout le cycle dans certains réseaux d'autre part.

Rejoignant l'interrogation de Mme Schyns, il sollicite une explication quant aux formations des enseignants déjà mises en place et plus particulièrement pour celles et ceux de première et deuxième primaires pour leur permettre de s'appropriier les référentiels dès la rentrée prochaine.

Il conclut son intervention en annonçant qu'il compte s'abstenir, sans pour autant présager du vote de son groupe en plénière.

M. Soirese Njall insiste tout d'abord sur le fait que l'enseignement qui veut émanciper ses élèves a besoin de s'adapter en permanence. Il est ainsi logique qu'après tant d'années, le Pacte pour un enseignement d'excellence puisse remettre à jour les enseignements dispensés afin de doter chaque élève d'un bagage solide destiné à devenir un citoyen critique et conscient des enjeux de la société.

Il remercie l'ensemble des acteurs impliqués dans la finalisation des référentiels : M. Romainville, les Présidents des GT, le cabinet ainsi que les acteurs de l'éducation et de terrain qui se sont, légitimement, emparés du débat.

Il faudra ensuite être attentif à la transposition de ces référentiels en programmes par les différents pouvoirs organisateurs ; il faudra en évaluer aussi leur mise en place et leur appropriation par les équipes pédagogiques et être attentif à leur adaptation nécessaire aux évolutions.

Le député salue ainsi la mise en place du monitoring : il est en effet essentiel d'être attentif aux critiques, lesquelles permettront d'anticiper le travail des référentiels post Tronc commun.

Un enseignement efficace est un enseignement qui doit s'adapter, malgré les crises traversées, en veillant à lutter contre les inégalités et contre l'échec scolaire.

Pour assurer la réussite de l'implémentation des référentiels sur le terrain, il est fondamental de mettre les enseignants dans les meilleures conditions (accessibilité pratique d'une version papier, fracture numérique, formations,...). Ainsi, il souhaite savoir quel est le retour des équipes pédagogiques sur l'outil évaluatif des formations obligatoires, tant sur les référentiel de compétences initiales que sur ces référentiels.

Revenant plus particulièrement sur l'éveil aux langues, il affirme sa volonté de renforcer l'apprentissage des langues nationales, notamment le néerlandais et l'allemand. Le groupe Ecolo apportera son entier soutien à toutes les solutions permettant de résoudre les problèmes de pénurie.

Enfin, concernant la question transversale du genre, il se réjouit des annexes annoncées, notamment en lien avec l'éducation aux médias et l'EVRAS mais ayant constaté une implémentation à géométrie variable dans les écoles, il entend savoir comment les inégalités de genre ont été prises en compte dans les référentiels.

Concernant le référentiel Français Langue d'apprentissage (FLA), le député s'inquiète de sa traduction dans les programmes, notamment en termes de formations des enseignants visant la transposition des langues maternelles comme vecteur culturel.

En lien avec l'Education à la philosophie et à la citoyenneté, il s'étonne de l'absence de référence aux luttes contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme,...à la faveur d'une acception plus large : celle de « discriminations ». Il espère un changement à cet égard lors de l'implémentation de la seconde heure de cours.

Complémentairement aux propos de son collègue écologiste, **M. Florent** souhaite savoir si, au-delà du SéGEC, d'autres fédérations de pouvoirs organisateurs ont déjà bien amorcé le travail d'élaboration des programmes, plus particulièrement en P1 et P2. Il souhaite également savoir si une certaine flexibilité sera octroyée aux enseignants de P1 et P2 dès lors que les savoirs de base ne sont pas fondamentalement modifiés.

Ensuite, concernant l'enseignement spécialisé, le député souhaite obtenir les précisions attendues par rapport aux élèves en intégration.

En ce qui concerne le CEB, le député rappelle que la DPC prévoit que le gouvernement renforce le niveau d'exigence en chargeant la commission des évaluations d'adopter cette épreuve. Il est ainsi logique d'adapter le CEB au Tronc commun et aux nouveaux référentiels. Par contre, la DPC n'évoque pas le relèvement du seuil de réussite à 60 ou 70 % dès lors qu'il ne s'agit pas de générer plus d'échec mais de s'assurer que les élèves, à ce moment du Tronc commun, ont bien les acquis nécessaires pour poursuivre le parcours. Le CEB pourra être accordé par l'équipe pédagogique sur la base du travail de toute l'année et ce, dans l'esprit du Tronc commun modélisé. A l'instar de M. Kerckhofs, il se demande s'il ne serait pas pertinent de réfléchir à reporter le CEB à l'issue des 9 années.

Enfin, en ce qui concerne les rythmes scolaires journaliers et l'étude en cours par la Fondation Roi Baudouin, il se demande si les nouveaux référentiels lui ont été

communiqués afin que l'instance puisse remettre ses conclusions destinées à privilégier certains moments pour des disciplines requérant des fortes mobilisations.

En lien avec les savoirs de base, notamment l'apprentissage de la lecture, **la ministre** répond que les référentiels ont cherché à définir des essentiels destinés à contribuer à une maîtrise accrue des apprentissages visés. Les disciplines en français et mathématiques bénéficient d'un volume horaire indicatif assez conséquent dans le fondamental. Celles-ci bénéficient également d'une définition des contenus et attendus plus claire et plus précise, notamment en ce qui concerne certains fondamentaux. A titre d'exemple, elle cite l'apprentissage de la lecture qui y est à présent détaillée de manière plus explicite, avec des balises claires comme condition pour aimer la lecture. Les référentiels encouragent des croisements entre les disciplines, notamment en sciences, en ECA ou encore en matière de FMTTN. Les référentiels ont été élaborés en parfaite articulation avec le maternel, s'agissant en effet d'une préoccupation constante tout au long du processus. La transition avec les P1 et S1 se fera de manière tout aussi fluide.

En ce qui concerne la réforme des évaluations externes non certificatives, en 3ème primaire (en mathématiques et français), la ministre précise qu'elles seront mises en œuvre chaque année, dès octobre 2023, et constitueront des moments miroirs pour les écoles et le pouvoir régulateur pourra vérifier si les acquis en savoirs de base sont en adéquation avec les attentes. Le moment sera aussi idéal pour rappeler les pratiques porteuses en matière d'acquisition de l'écriture et de la lecture.

Le renforcement des savoirs de base ne se limite pas à des questions de volumes horaires. Clarifier le parcours et les attendus est la méthode empruntée, en déclinant les référentiels et ce, année par année. Elle rappelle que les socles ne définissaient des balises qu'en P2, P6 et S2. Une comparaison horaire est impossible car un volume horaire de période n'était pas prévu.

Les premiers retours de terrain des enseignants de P1 et P2 sont positifs en ce que les balises posées par les référentiels sont plus précises, ce qui facilite aussi la rédaction des programmes.

Revenant aux CEB, la ministre concède la disparité entre les résultats de réussite au CEB et au CE1D (passage à l'abstraction). Il s'agit d'un véritable problème auquel il conviendra d'apporter une réponse visant à lisser la transition et à mieux préparer les élèves au passage à l'abstraction. La commission des évaluations va piloter les évaluations externes certificatives en lien avec les nouveaux référentiels et le CEB en sera modifié en conséquence par rapport aux nouveaux domaines d'apprentissage. Par rapport au moment le plus opportun pour procéder au CEB : en fin de 6e année ou en fin de Tronc commun (qui comporterait une certaine logique), le point n'est pas encore définitivement tranché et sera fonction des évolutions.

Par rapport au taux de réussite exigé, dès lors que le parcours est vu comme un *continuum* entre les primaires et le secondaire, elle entend amener le plus d'élèves possible au niveau d'exigence globale de maîtrise des savoirs, savoirs-faire et compétences en fin de Tronc commun. Cette exigence serait dès lors constante tout au long du Tronc commun, tout en gardant à l'esprit de nécessaires moments de renforcement des apprentissages (besoins spécifiques, apprentissage de la langue d'enseignement, ...). L'accompagnement personnalité et le dossier d'accompagnement de l'élève constituent bien entendu notamment des moyens utiles dès le début des apprentissages.

Quant au degré d'exigence, l'ambition est le profil de sortie attendu par tous les élèves en fin de troisième secondaire.

Répondant aux questions de Mme Cortisse et de M. Di Mattia, la ministre rappelle que l'introduction de l'approche éducative de l'orientation dans les apprentissages essentiels des élèves constitue un des aspects novateurs du Tronc commun. Cette approche éducative de l'orientation s'inscrit de manière transversale au sein des référentiels mais constitue aussi désormais un des 8 domaines d'apprentissage. Elle a par conséquent été renforcée. Un document de référence à destination des enseignants sera préparé, éventuellement sous la forme d'un guide, afin de soutenir et d'accentuer cet apprentissage transversal. Les élèves auront aussi accès à un carnet de bord de l'élève (projet pilote auprès d'un échantillon d'écoles durant l'année 2022-2023). Les travaux du chantier « orientation » du Pacte consistent également à élaborer un portail dédié aux élèves, leurs parents et les enseignants. Des activités spécifiques seront également organisées. Un cadastrage et un cadre de collaboration avec des relais zonaux d'informations sur les métiers sont en cours de préparation au sein du chantier. L'exigence de soutenabilité sera, ici aussi, garantie.

Le Comité de concertation du Pacte, dans son avis du 6 novembre 2019, sollicitait que les activités puissent prendre place tout au long du Tronc commun, dans la grille horaire de référence prévue par le Code, sans porter atteinte aux périodes dédiées à l'accompagnement personnalisé. Il avait également insisté pour que les activités dites de « *maturation des choix des élèves* », prévues par le décret missions en troisième secondaire, puissent être ré-envisagées dans le cadre des travaux du Pacte. Le comité notait encore que, si un volume horaire déterminé peut être fixé pour les activités orientantes sur une période à déterminer, il convenait de laisser une réelle latitude aux établissements scolaires pour l'organisation de ces activités dans les balises à définir. A ce titre, la proposition de l'équivalent de 4 semaines d'activités particulièrement centrées sur l'aide à l'orientation paraît un maximum pour pouvoir garantir les apprentissages de base fixés par les référentiels. Si cette proposition est retenue, elle devra alors s'étaler sur les 3 années de secondaire plutôt que sur la S3 pour être praticable. Le comité s'accordait pour souligner que

les activités relatives à l'approche éducative de l'orientation doivent concerner tous les établissements et tous les élèves, en permettant cependant une liberté progressive de choix, au fur et à mesure de l'avancement dans les trois dernières années du Tronc commun et ce, à la faveur des activités visant la maturation du choix des élèves vers l'enseignement qualifiant ou de transition. Les balises relatives à l'organisation des activités feront l'objet des travaux des chantiers Tronc commun et orientation lors de la prochaine année scolaire.

Par rapport à la demande d'impression papier des référentiels à la faveur des enseignants, la ministre déclare que la version provisoire est déjà en ligne sur les sites de l'IFPC, e-classe et qu'une version définitive sera téléchargeable sur le site enseignement.be au plus tard début juillet. Ses services étudient des alternatives pour permettre d'offrir, à des prix avantageux, des supports papier en qualité professionnelle. Le débat est identique à celui qui a visé les référentiels des compétences initiales pour lesquels il fut décidé d'en envoyer deux exemplaires par école. Il faut trouver un juste équilibre entre les contraintes environnementales, la quantité justifiée d'exemplaires papier (certains enseignants n'exigeant plus de support papier) et le coût de ces impressions.

La ministre rassure les députés en ce que, dès lors que les FPO et WBE ont été au plus près de la conception des référentiels (dans les GT ou à la CDRP), le travail de rédaction des programmes a déjà été amorcé depuis des mois. Le programme du SéGEC du référentiel des compétences initiales a déjà été validé tandis que celui des P1 et P2, sous la réserve de l'adoption définitive des référentiels par le Parlement, est à l'examen de la CDPR. La FELSI a également validé son programme pour le maternel. WBE et le CECP finalisent leurs programmes pour le maternel et avancent bien – et de manière commune - pour les programmes des premières années du Tronc commun. En guise d'indice encourageant eu égard à la soutenabilité des référentiels, les nouveaux programmes du SéGEC sont de volumes semblables aux précédents. Elle confirme son précédent propos en ce que le degré de précision plus important facilite la conception des programmes. Le monitoring demeurera cependant nécessaire pour vérifier et permettre une objectivation entre les classes et les écoles.

En ce qui concerne la formation initiale, la ministre répond que les hautes écoles et les universités en charge de la formation des futurs étudiants ont bénéficié, tout au long de l'année 2021, de webinaires, organisés par l'ARES, consacrés aux présentations des référentiels disciplinaires. Ceux-ci sont visionnables sur youtube et rencontrent un vif succès. Par ailleurs, un autre webinaire dédié à une présentation complète du tronc commun sous l'angle particulier de ses dispositifs de soutien à la réussite aura lieu le 17 juin prochain, à destination des mêmes publics. Un dialogue fécond a été entamé avec les acteurs de la FIE et sera soutenu dans les prochains mois. Elle spécifie encore que de nombreux acteurs du monde

académique ont été associés à la rédaction des référentiels du Tronc commun. Elle précise aussi que sa collègue Glatigny a signé, le 13 avril dernier, un arrêté ministériel fixant la composition de la COCOFIE, en qui elle fonde beaucoup d'espoirs afin de formaliser un dialogue de fond entre les niveaux d'enseignement. Sa première réunion est fixée en juillet prochain.

Dans le cadre des formations continues, la ministre ne signale aucun retard en ce qui concerne la formation des équipes pédagogiques en vue de la rentrée scolaire. Ces formations avaient un quadruple objectif :

- découvrir le sens et les enjeux du Tronc commun et des dispositifs qui l'accompagnent ;
- appréhender les grilles de lecture des référentiels (leurs philosophies, leurs structures et leurs implications en termes d'enseignement et d'apprentissage) ;
- percevoir la continuité des apprentissages au travers des cohérences verticales (avec le référentiel des compétences initiales et les référentiels de P3) et horizontales (via les croisements et visées transversales) ;
- amorcer une démarche réflexive en s'appuyant sur les référentiels.

Ces formations se sont déroulées sous un schéma de quatre phases, mêlant le distanciel et présentiel :

- la 1^{ère} phase visait, par des modules différents, à saisir les finalités du Tronc commun (référentiels, évaluations formatives, pratiques de différenciation) ;
- la 2^e phase se penchait sur les référentiels (structure et principes organisateurs) ;
- la 3^e phase visait à mettre en exergue les principes de cohérence verticale et horizontale, l'approche spiralaire et les visées transversales ;
- la dernière phase visait l'étude de 2 référentiels au regard des principes identifiés dans la phase précédente.

10.179 personnes ont ainsi suivi cette formation, au travers de 392 sessions (65 ayant été reportées en raison de la crise sanitaire). Plus précisément, 7.485 enseignants de P1/P2 y ont participé.

Au 30 avril 2022, 5.441 personnes avaient totalement achevé leurs formations. L'enthousiasme est pleinement rencontré (87 % de satisfaction suite à l'enquête) et

elle en remercie les équipes de l'IFPC pour l'organisation parfaite, malgré les contraintes imposées, notamment en lien avec la crise sanitaire.

Amenée à citer les chiffres plus précis par Mme Schyns, la ministre communique les estimations 2020-2021 suivantes : 10.822 enseignants (dont 7.611 enseignants en P1/P2 + 777 maîtres de philosophie et citoyenneté + 2.084 maîtres en éducation physique et à la santé + 350 enseignants P1/P2 en intégration).

Au sujet de la façon dont le gouvernement comptait s'assurer de la bonne mise en place des visées transversales au travers des cours d'EPC/CPC, elle répond à Mme Cortisse qu'une mission d'inspection pourrait être mise en place mais à ce stade, elle tient surtout à rassurer les membres des équipes éducatives et les directions que le temps nécessaire leur sera prioritairement octroyé.

Concédant volontiers que les référentiels constituent un volume de matières conséquent et qu'il n'est pas toujours aisé de naviguer dans ces documents, il lui a semblé pertinent de proposer d'autres supports, sous la forme de documents thématiques. Ainsi, malgré un calibrage bien établi des attendus pour assurer une parfaite cohérence, il est utile de proposer une autre grille de lecture qui identifie, au sein des référentiels, l'ensemble des contenus relatifs à un sujet particulier. Il ne s'agit ici ni d'un ajout, ni d'une modification des référentiels, lesquels demeurent l'unique référence pour les cours dispensés dans les grilles horaires. Ces outils ont alors été imaginés comme des guides mettant en relief les attendus selon certains thèmes sur lesquels les équipes pédagogiques peuvent s'appuyer pour des projets d'année ou des sensibilisations particulières. La ministre relève que procéder de la sorte témoigne d'une attitude à la marge par rapport au « comment ». Ces documents ne peuvent donc pas être prescriptibles : dès lors, les PO peuvent ou non se les approprier.

Certains documents sont déjà établis (Eveil aux langues et Education relative à l'environnement et au développement durable). Il s'agit à présent d'avancer en matière d'Education aux médias et sur EVRAS. Il s'agissait ici de concrétiser certaines préoccupations prioritaires du gouvernement. D'autres domaines pourraient encore s'ajouter, comme l'orientation.

Enfin, ces documents sont destinés aux équipes pédagogiques mais seront également accessibles aux opérateurs extérieurs dont l'offre de contenus pourra s'affiner aux prescrits des référentiels.

Quant à l'importance du cours de latin et au sens de la formation en langues anciennes, la ministre pointe qu'il s'agit d'un sujet déjà polémique sous l'ancienne législature. Il faut l'appréhender comme un soutien au cours de français. Le sens de la formation en langues anciennes viendra, notamment, de la pertinence du parcours imaginé, à la croisée des fondamentaux culturels et des éléments de bagages

langagiers complémentaires aux apprentissages du français. Concrètement, le bilan sera fait en 1^{ère} et 2^{ème} secondaire.

Si le référentiel d'EPC était certes relativement récent, il était pertinent d'y apporter quelques modifications selon la logique de la refonte du Tronc commun. Au début de la démarche de refonte, le cadre fixé était bien celui d'un référentiel couvrant une période hebdomadaire ou équivalente – le cahier des charges en est resté inchangé. Comparativement aux autres référentiels, celui-ci est moins précis. Il est basé sur le questionnement philosophique. L'EPC vise à développer les capacités à penser et la démarche philosophique fondée sur le questionnement et sur la discussion guide l'ensemble des apprentissages. Les possibilités d'approfondir cette posture peuvent sans cesse être élargies. Dans le cadre du GT concernant la mise en œuvre de la récente résolution du Parlement sollicitant d'étendre le cours de CPC à 2 heures, cette question pourra être revue.

Sur les retours du terrain quant au référentiel des compétences initiales, la ministre affirme qu'il a été reçu de manière très satisfaisante. Les enseignants formés ont apprécié la clarté et l'ergonomie du document et en ont également apprécié le contenu dès lors qu'il formalisait les pratiques de terrain et s'inscrivait dans la poursuite des socles de compétence. Pour eux, il ne s'agissait pas d'une révolution mais plutôt d'une clarification attendue. Un monitoring annuel y sera déployé.

Quant au document relatif à l'Eveil aux langues, il se présente comme un complément non prescriptif au référentiel des compétences initiales, tout en proposant des approches plurielles pour les langues. Il met ainsi en lumière des croisements, des visées transversales et des attendus en proposant des balises, notamment avec des ressources pédagogiques et des pistes didactiques. A ce titre, les retours ne sont pas encore nombreux mais *a priori* il ne pose pas de difficulté, même si un accompagnement plus accru doit être prévu, via e-classe ou via l'IFPC.

La ministre expose que la Commission a préconisé la mise en place d'un monitoring structurel pour analyser les forces et faiblesses de déploiement des référentiels du Tronc commun et leurs mises en œuvre. Ce monitoring sera annuel et permettra de mesurer la soutenabilité du nouveau *curriculum* et de vérifier la présence d'éventuelles erreurs résiduelles, de prévoir des évolutions et des actualisations de contenus qui s'avèreraient nécessaires. La prudence et le meilleur discernement seront nécessaires afin de ne pas agir de manière intempestive pour respecter l'appropriation des référentiels par le terrain et ne pas bousculer excessivement les programmes qui auront été rédigés en adéquation avec les référentiels.

Un premier rapport est attendu pour fin 2023. Un avant-projet de décret est en cours d'étude auprès de ses services pour en assurer la légalité.

Deux principes sont d'ores et déjà acquis :

1. Poser un *diagnostic* sur des éléments objectifs et objectivables (en faisant appel à un panel le plus large possible d'acteurs concernés : ceux impliqués dans le cadre de la formation initiale et professionnelle continue, les acteurs scolaires, réseaux, les conseillers au soutien et à l'accompagnement, les équipes pédagogiques, les services de l'administration, en particulier le SGI et plus globalement la DG pilotage, voire, les DZ et DCO). Un rapport sera ainsi remis régulièrement au gouvernement qui décidera des suites à y donner.
2. Initier et entreprendre une action de *modification* par le gouvernement sur la base des informations et du rapport dont il disposera. Cette démarche sera prise au travers d'un GT suffisamment représentatif : la formule de la 4ème séquence du référentiel FHGES était excellente en ce qu'elle se fondait sur une proposition de l'ARES quant aux experts à intégrer dans les GT (qui furent ensuite désignés par le gouvernement). Comme la recherche du plus large consensus a toujours guidé l'élaboration et l'amélioration des référentiels, elle n'émet pas de réserve au souhait d'élargir la composition du groupe chargé du diagnostic et de ceux chargés des propositions. Le travail doit être celui de l'ensemble des intervenants. Dès lors que la rédaction des référentiels a été un processus long, pointu et précis, et que le *leitmotiv* a été de trouver un consensus, il s'agira de poursuivre cette méthode pour l'évaluation et le monitoring.

Quant au travail sur les années post-Tronc commun, elle reconnaît l'urgence à s'y atteler, cela fut d'ailleurs rappelé par les acteurs institutionnels du Pacte lors du séminaire en octobre dernier. Le calendrier des travaux de l'an prochain est en cours de réalisation. Répondant à l'inquiétude du terrain, les référentiels de S4 à S6, ou à S7, devront faire l'objet de travaux solides et approfondis. Si le Tronc commun s'arrête en S3 (2028-2029), le parcours scolaire ne s'y arrête évidemment pas : il y a encore beaucoup de matières à appréhender.

Quant à la soutenabilité, la ministre comprend les inquiétudes des députés de la même manière qu'elle partage l'analyse faite par M. Romainville ayant exposé que l'attention y a toujours été portée et ce, depuis le début des travaux (alors pilotés par Mme Schyns), et est restée omniprésente tout au long du processus de la Commission des référentiels. Des élagages ont d'ailleurs été faits pour y veiller, suite aux relectures. Elle est rassurée, même si elle ne peut garantir une certitude absolue quant au résultat effectif, lequel ne pourra être démontré qu'après le monitoring. Un recul est bien entendu nécessaire pour évaluer l'éventuel besoin de réaménagement.

M. Kerckhofs prend la présidence.

Sur la production d'outils mis à disposition des enseignants, la ministre expose que pour répondre à leurs besoins dans le cadre du déploiement du Tronc commun, une méthodologie a été développée au sein des chantiers 2 et 3 du Pacte et a été mise en œuvre au sujet des P1/P2. Des analyses ont été menées dans le cadre des travaux de ces deux chantiers. Elles portaient sur l'identification, par le chantier 2, des besoins propres au déploiement du Tronc commun et au Pacte, incluant la description des éléments novateurs en comparaison avec les socles, l'analyse des cartographies produites par les consortiums M1/P6 identifiant les outils didactiques moins disponibles et les priorités selon une estimation *a priori* de la disponibilité des ressources pédagogiques. L'analyse, par le chantier 3, des ressources existantes sur e-classe en réponse aux besoins identifiés porte sur les ressources existantes et potentielles auprès des partenaires identifiés ou sur internet. La proposition de priorisation des travaux a mené deux types d'actions : de la prospection ciblée et de la production de ressources. Les productions d'outils sont en travail de manière constante.

Sur l'actualisation des connaissances des enseignants, le gouvernement adoptera prochainement un arrêté relatif aux besoins institutionnels afin de déterminer quelles formations seront ensuite organisables.

Répondant aux questions de Mme Schyns relatives au *dispositif juridique* qui a été mis en place, la ministre assume le court délai de 16 jours calendrier quant au processus de dérogation qui est proposé. L'ARES devrait prochainement lui transmettre leurs experts qui feront partie de la Commission de dérogation. Si les délais sont certes courts, elle rappelle que le fonctionnement a été participatif avec WBE et les fédérations de pouvoirs organisateurs (lesquels sont au courant du contenu des référentiels depuis leur élaboration) et que l'examen des demandes sera constructif et ne devrait, dès lors, pas poser de difficulté.

Quant à l'« entorse » qui aurait été faite concernant le référentiel FHGES, la ministre ne partage pas l'analyse de la députée car ce texte a été soumis au Conseil d'Etat et possède une valeur juridique pleine et entière au travers le présent décret. Si le gouvernement a effectivement souhaité attendre l'aboutissement de ce référentiel, c'est pour permettre d'arriver au meilleur consensus possible sur un enjeu particulièrement important. De l'avis de tous les participants, le document a acquis une plus grande qualité au fil des versions.

Sur l'attention portée au genre, notamment à travers l'écriture inclusive, la ministre précise qu'une grande attention y a été apportée (ex : prise de conscience que la langue véhicule des stéréotypes de genre, mettre en valeur des œuvres produites tant par des hommes que par des femmes, ...) mais le référentiel n'a pas l'ambition d'initier les enfants de 3 à 15 ans à l'écriture inclusive. Cependant, elle

note que les référentiels respectent le décret du 14 octobre 2021 relatif au renforcement de la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et aux bonnes pratiques non discriminatoires quant au genre dans le cadre des communications officielles ou formelles. La place des femmes a ainsi été réfléchie de manière transversale, notamment durant la troisième séquence, y compris pour les référentiels de mathématiques et de sciences.

Quant à l'articulation entre l'ECA et le PECA, la ministre rappelle que le référentiel ECA précise les contenus et attendus annuels qui doivent être dispensés par l'enseignant dans le cadre des périodes qui lui sont attribuées dans la grille-horaire, tandis que le Parcours ECA est l'affaire de tous, toutes disciplines confondues, tant dans le monde scolaire que dans le monde culturel. En termes de coordination et de timing, l'ensemble des dispositifs envisagés dans le cadre du PECA devrait permettre un déploiement cohérent.

Le PECA est le fruit de l'action concertée de plusieurs intervenants : le titulaire dispense le cours d'Education culturelle et artistiques ; les conseillers référents culturels accompagnent les écoles pour faciliter la mise en place du PECA via un dialogue avec le monde culturel ; réciproquement, des opérateurs culturels positionnés comme référents scolaires forts de leurs expériences de leurs partenariats écoles/culture pour intervenir, amplifier, animer, coordonner et transposer des synergies déjà vivaces dans de nombreuses établissements à l'échelle des 10 plateformes territoriales ; des opérateurs culturels, personnes morales, institutions, ASBL ; des artistes bénéficiant du soutien et de la médiation des référents culturels/scolaires en nouant des partenariats avec les écoles pour déployer leur créativité en nourrissant celles des élèves et en s'intégrant aux activités proposées par le titulaire.

Le référentiel ECA concerne exclusivement les apprentissages en tant que ressource essentielle du PECA. Sur les moyens et les équipements pédagogiques et consommables inhérents à l'ECA (et aussi pour le FMTTN) qui seront nécessaires, une réflexion est en cours, notamment en lien avec le chantier 2, et une note est en préparation.

Tous les savoirs et savoir-faire et compétences en FMTTN ont été proposés en tenant compte du matériel et de l'infrastructure nécessaires, en fonction de la spécificité des établissements. Les projets sont ainsi soutenables.

Répondant aux interpellations des commissaires relayant certaines critiques, la ministre précise que, contrairement à ce qui a été récemment relayé sur les ondes radiophoniques, le cahier des charges des groupes rédactionnels imposait la présence d'experts dans les différents groupes de travail. Ainsi, de nombreux experts extérieurs au monde de l'enseignement obligatoire, dont des didacticiens, ont participé aux travaux. Tel fut d'ailleurs le cas pour le référentiel FHGES dès le

départ et bien entendu aussi au moment des séquences 3 (comportant, notamment, des représentants du Collectif Sciences Humaines et Sociales) et 4 (avec des experts désignés par l'ARES). Lors de la séquence 4, près de 30 réunions ont été organisées en sous-groupes et en CDRP et ce, dans des délais extrêmement limités. Le travail ainsi réalisé est excessivement conséquent.

A la question de savoir si ce référentiel est neutre, la ministre répond qu'il témoigne d'un équilibre en raison des horizons divers des multiples acteurs qui ont contribué à la rédaction de ce référentiel (représentants des réseaux, des enseignants, des membres du SGI, des professeurs d'universités, des maîtres assistants des hautes écoles). L'examen de la complétude de ce référentiel au regard des différentes disciplines qu'il englobe ne peut être réalisé qu'au regard du nombre indicatif de périodes concernées (en primaire : 2 périodes et en secondaire : 4 périodes). La détermination des savoirs, savoir-faire et compétences ainsi que des attendus a été faite sur base du développement sociocognitif des élèves et sur ce qui ne peut être ignoré à 15 ans. Un équilibre a ainsi été trouvé, des choix ont été opérés entre la volonté de tout mettre dans ce référentiel et la soutenabilité de l'ensemble. L'enseignement des diverses disciplines se poursuivra au-delà du Tronc commun, dans l'enseignement de transition et de qualification. La définition des futurs référentiels pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire devra s'appuyer sur les acquis de ce référentiel du Tronc commun pour approfondir certaines notions et pour aborder des concepts plus abstraits.

Quant à l'absence de référence explicite à certains concepts tels que le libéralisme ou le socialisme, la ministre répond qu'il y a des éléments qui mènent à ces concepts qu'il est parfois trop tôt pour être abordés en tant que tels à 13/14 ans. Néanmoins, beaucoup d'éléments sur les conflictualités structurantes sont présents (ex : le monde ouvrier y est détaillé et mènera au socialisme, certains éléments du libéralisme sont vus à travers l'histoire de la Belgique). Un approfondissement de ces concepts pourrait être fait en S4-S6.

Par rapport à la demande du Collectif de retravailler le référentiel d'ici 5 ans, la ministre précise que les contacts entre ce collectif et ses services remontent au début de la législature. Certains membres du Collectif sont en lutte contre le référentiel depuis le début des travaux du GT, en ce que le choix a été porté sur une approche par discipline alors qu'ils auraient voulu un seul cours intégré. La ministre rappelle que cette dernière option avait également ses détracteurs - des experts ayant fait valoir la spécificité de leurs disciplines.

Quand la première mouture fut remise en juin 2020, le référentiel FHGES ne faisait pas l'objet d'une appréciation consensuelle au sein de la CDRP. Une troisième séquence de travail fut alors initiée avec des représentants du Collectif SHC (d'autres experts ayant été ponctuellement sollicités). N'ayant pas dégagé de

consensus, une quatrième séquence a été engagée en novembre dernier, laquelle a finalement abouti à un texte de consensus particulièrement intéressant.

De manière constructive, certaines remarques du Collectif sont pertinentes, notamment en lien avec le monitoring destiné à rechercher le plus haut degré de consensus. A côté des membres de l'administration, des experts pourront venir enrichir les discussions de leurs retours de terrain. Les GT pourraient ainsi être les plus représentatifs possibles de l'ensemble des acteurs de l'enseignement institutionnels et non institutionnels. La proposition de l'ARES quant à la composition de ces GT lui semble opportune.

Le français en tant que langue de scolarisation/d'apprentissage est un sujet d'attention permanent au sein de la Commission des référentiels. Il est présent dans l'introduction générale des référentiels et il le sera probablement aussi dans les programmes.

La ministre précise encore que les référentiels s'appliquent à tous les types d'enseignement. Toutefois, un travail devra encore être réalisé pour proposer des pistes d'adaptation aux différents types d'enseignement spécialisé, en fonction des filières concernées. Consciente qu'il existera un décalage qui posera des difficultés pour les équipes de l'enseignement spécialisé, la ministre assure qu'elle fera son possible pour que ces pistes d'adaptation soient disponibles le plus rapidement possible.

Enfin, la réflexion relative aux rythmes journaliers tiendra compte de ces référentiels et la Fondation Roi Baudouin s'en inspirera.

Mme Gahouchi reprend la présidence.

Mme Schyns exprime sur son inquiétude par rapport à la formation initiale dès lors que les hautes écoles ont une large marge de manœuvre/autonomie quant aux contenus enseignés. Si elle entend la volonté de dialogue constructive, elle reviendra sur cet enjeu vers la ministre Glatigny.

Concernant la cellule en charge du monitoring, la députée souhaite en connaître la composition précise et le délai dans lequel le projet de décret le modalisant arrivera sur la table du parlement.

Elle revient aussi sur les outils et équipements techniques mis à la disposition des enseignants.

Elle émet enfin deux points d'attention pour la suite du Tronc commun :

- a. Elle estime utile de réfléchir aux écoles à la fin de la troisième secondaire et plus particulièrement les degrés d'observation autonomes (DOA). Dès

lors qu'ils seront impactés en termes de moyens matériels (bâtiments) et humains.

- b. Il faut débiter le travail sur les référentiels de S4 à S6 sans attendre la législature prochaine.

La ministre répond que la composition exacte de la cellule monitoring n'est pas encore connue. Celle-ci comportera certainement les experts de la DG PSE et de la CDRP. Le projet de décret viendra à la rentrée scolaire.

3 Discussion par article

Intitulé du projet

Un amendement n°1 est déposé par Mmes Schyns et Vandorpe et libellé comme suit :

Dans l'intitulé du décret en projet, le terme « *confirmation* » est remplacé par le terme « *modification* ».

Justification

L'amendement vise à modifier l'intitulé du décret en projet pour le rendre conforme à la réalité. Le projet vise à modifier l'arrêté dans le fait qu'il remplace les annexes de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021.

La ministre expose que, même si le Conseil d'Etat n'a pas réagi à la formulation, l'intitulé du projet pourrait être le suivant : projet de décret « *modifiant et portant confirmation* ».

L'amendement n°1 est retiré par ses auteures et un amendement n°4 présenté par Mme Schyns, est déposé par Mmes Schyns et Vandorpe et libellé comme suit :

Dans l'intitulé du décret en projet, les termes « *portant confirmation* » sont remplacés par les termes « *modifiant et portant confirmation* ».

Justification

L'amendement vise à modifier l'intitulé du décret en projet pour le rendre conforme à la réalité. Le projet vise à modifier l'arrêté dans le fait qu'il remplace les annexes de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021.

L'amendement n°4 est adopté à l'unanimité et l'intitulé du projet de décret est ainsi modifié.

Article 1

Un amendement n°2 est déposé par Mmes Schyns et Vandorpe et libellé comme suit :

À l'article 1er, § 1er, les termes « *confirmé, conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, alinéa 2, du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et par dérogation au délai de six mois visé par cette disposition, sous réserve du remplacement des annexes mentionnées au paragraphe 2* » sont remplacés par « *modifiés et remplacés par les annexes mentionnées au paragraphe 2* ».

Justification

L'amendement vise à indiquer clairement que l'arrêté est modifié en ce qu'il remplace les 8 annexes, par ailleurs mentionnées au paragraphe suivant.

La ministre propose de ne pas le retenir dès lors que la disposition vise le remplacement des annexes de l'AGCF mais pas l'AGCF lui-même. Ensuite, l'amendement proposé omet la dérogation au délai de confirmation de 6 mois alors qu'il s'agissait d'une demande de correction faite par le Conseil d'Etat dans son avis. Enfin, la disposition lui semble suffisamment transparente en ce que la fin du §1er et le § 2 comportent explicitement cette mention. Le Conseil d'Etat n'a pas fait d'autre remarque de réécriture à cet égard.

L'amendement n°2 est rejeté par 9 voix contre 1 et 1 abstention.

L'article 1 est adopté par 10 voix et 1 abstention.

Article 2

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Articles 3 et 4

M. Kerckhofs précise que son groupe ne conçoit pas que des fédérations de pouvoirs organisateurs ou des pouvoirs organisateurs puissent s'exonérer d'une partie des référentiels, lesquels doivent concerner l'ensemble des élèves. Par conséquent, il votera contre la procédure de dérogation ainsi proposée.

Mme Schyns s'interroge sur la manière dont est rédigé le §5 du nouvel article 1.4.4-6. Il est ainsi mentionné que l'Administrateur général de l'Administration Générale de l'Enseignement ou son délégué préside la Commission, sans pour autant le mentionner comme membre.

La ministre confirme que l'Administrateur général de l'Administration générale de l'Enseignement ou son délégué est effectivement membre de la Commission en sa qualité de président.

Ces articles sont adoptés par 9 voix contre 1 et 1 abstention.

Articles 5 et 6

Ces articles n'appellent pas de commentaire particulier et sont adoptés par 10 voix contre 1.

Article 7

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté à l'unanimité.

Article 8

Un amendement n°3 est déposé par Mmes Schyns et Vandorpe et libellé comme suit :

À l'article 8,

1° Les points dont les termes suivent sont insérés après le 2° :

«

3° *Les articles 1 à 5 du décret du 4 décembre 2014 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation économique et sociale ainsi qu'en formation historique et géographique ainsi que l'article 6 du même décret pour ce qui concerne la deuxième année du deuxième degré des sections concernées ;*

4° *Décret du 4 décembre 2014 portant confirmation des compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en éducation scientifique et des compétences minimales en mathématiques à l'issue de la section de qualification lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études, pour ce qui concerne la deuxième année du deuxième degré des sections concernées ;* »

et il est procédé à une renumérotation des points suivants :

2° Les points dont les termes suivent sont ajoutés après le 6° :

«

9° *Décret du 19 avril 2018 portant confirmation de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition, pour ce qui concerne la deuxième année du deuxième degré des sections concernées ;*

10° *Décret du 12 septembre 2018 confirmant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 juin 2018 déterminant les compétences et savoirs requis à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition en « Arts du cirque » et « Arts circassiens », pour ce qui concerne la deuxième année du deuxième degré des sections concernées . ».*

Justification

Suivant l'avis de la Section de Législation du Conseil d'État 71/331/2 du 11 mai 2022 (pages 8/9), la liste des décrets à abroger (progressivement, en fonction de l'avancée du Tronc commun) devait être vérifiée en vue d'être exhaustive. C'est ainsi que 4 décrets sont ajoutés. Pour le 3°, seuls les articles 1 à 5° doivent être abrogés, pour ce qui concerne la 3e année de l'enseignement secondaire. Pour les points 4, 9 et 10, il en va de même. Toutefois, ces 4 décrets de confirmation ne seront abrogés que pour cette seule année et non pour la deuxième année du 2e degré ni les deux années du 3e degré. Les U.A.A. visées dans les années figurant dans les annexes et confirmées par ces 4 décrets seront par ailleurs remplacées à terme par de nouveaux référentiels du degré supérieur de l'enseignement secondaire.

La ministre propose de rejeter cet amendement en ce qu'il ne s'agit pas d'un oubli mais l'abrogation d'autres dispositions sera proposée simultanément à l'examen des référentiels post Tronc commun.

L'amendement 3 est retiré par ses auteurs.

L'article 8 est adopté à l'unanimité.

Article 9

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Article 10

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté par 10 voix contre 1.

Article 11

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté par 9 voix contre 1 et 1 abstention.

Article 12

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier et est adopté par 10 voix et 1 abstention.

La rapporteuse,

Mme Fatima Ahallouch

Les présidents,

Mme Latifa Gahouchi

M. Jean-Pierre Kerckhofs

Annexe : Les questions-réponses entre les commissaires et le cabinet de la Ministre (et les Présidents des GT spécifiques) ayant fait l'objet d'échanges de manière préalable à la commission du 7 juin 2022 sont, à la demande des commissaires, annexées au présent rapport.

4 Annexe

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

Questions / Réponses

(juin 2022)

1. Questions générales

- *D'un point de vue pratique, quand et comment les enseignants auront-ils accès aux référentiels ? Ces documents sont relativement volumineux, notamment pour le niveau fondamental. Les PO sollicitent un éclaircissement à propos de qui va assurer leur impression papier, le cas échéant ?*

Les référentiels sont déjà en ligne en version provisoire sur le site de l'IFPC et sur e-classe. Mais ils seront en ligne et téléchargeables en version définitive sur enseignement.be au plus tard début juillet, une fois leur approbation par le Parlement. Le fait de les consulter en ligne présente de nombreux avantages en termes de navigabilité. C'est une pratique que nous encouragerons. Cependant, nous sommes en train d'étudier des solutions pour pouvoir offrir la possibilité de version papier de ces référentiels à des prix avantageux et en qualité professionnelle.

- *Quelle a été la collaboration avec les HE ? Les formateurs des formateurs recevront-ils une information spécifique étant donné que c'est eux qui devront former les futurs enseignants ?*

Les HE et universités en charge de la formation des futurs enseignants ont, tout au long de l'année 2021, bénéficié de webinaires consacrés à des présentations des différents référentiels disciplinaires. Ces webinaires ont été organisés par l'Ares. Ils sont visionnables sur Youtube où ils rencontrent un succès important. Par ailleurs, un autre webinaire dédié à une présentation complète du Tronc commun sous l'angle particulier de ses dispositifs de soutien à la réussite aura lieu à l'intention des mêmes publics le 17 juin prochain. Ces webinaires rencontrent beaucoup de succès. Un dialogue fécond a été entamé avec les acteurs de la formation initiale des enseignants, lequel sera entretenu dans les mois qui viennent. On rappellera aussi que, lors de la rédaction des référentiels du Tronc commun, de nombreux acteurs académiques ont été associés.

- *Il conviendra certainement de préciser dans les informations qui seront diffusées aux enseignants sur comment les utiliser, que l'interdisciplinarité n'est pas formalisée dans ces documents eu égard à la liberté des PO et des équipes éducatives ?*

Les référentiels du Tronc commun suggèrent des articulations disciplinaires dans la mesure où celles-ci sont positives notamment pour concrétiser certains enseignements, les prolonger ou en renforcer le sens. Mais effectivement, ces sections « croisements » des référentiels sont des suggestions : elles sont non contraignantes puisqu'on est sur un volet plus méthodologique. Les référentiels le précisent bien.

- *Quel monitoring est prévu ? À quelle fréquence mettre à jour les connaissances qui feront l'objet d'évolutions majeures (en sciences, stem, santé, environnement, p.ex.) ?*

La Commission des référentiels et des programmes a préconisé la mise en place d'un monitoring structurel pour analyser les forces et faiblesses du déploiement des référentiels du Tronc commun et de leur mise en œuvre. Le gouvernement en a validé le principe. Il s'agira de mesurer la soutenabilité du nouveau *curriculum*, mais également de vérifier la présence d'éventuelles erreurs résiduelles et de prévoir des évolutions ou des actualisations des contenus et attendus qui s'avèreraient nécessaires.

Ceci devra bien sûr se faire avec prudence et discernement, c'est-à-dire, avec le recul nécessaire et évidemment de manière non intempestive, pour respecter l'appropriation des référentiels par le terrain et ne pas bousculer excessivement les programmes qui auront été rédigés en adéquation avec les référentiels. Ce processus de monitoring devrait donner lieu à un 1^{er} rapport fin 2023.

- *Y a-t-il eu des relectures par des enseignants de terrain ? Quels ont été leurs retours ? Les groupes renforcés par l'« ARES » ont-ils selon vous pu apporter une lecture de pédagogues de 1e ligne à savoir les instituteurs et institutrices qui doivent assurer 9 années des 12 années que compte le Tronc commun ?*

En janvier et février 2020, une relecture complète a été opérée par des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Leurs retours ont notamment débouché sur des élagages pour assurer encore davantage la soutenabilité de l'ensemble. Par ailleurs et antérieurement à cela, les groupes rédactionnels des référentiels étaient accompagnés de comités de lecture composés d'une dizaine d'enseignants de terrain. Sans compter l'expertise de terrain dont pouvaient se prévaloir les plupart des membres des groupes rédactionnels eux-mêmes (des inspecteurs ex-enseignants ou, pour les FPO, des conseillers pédagogiques notamment). De plus, il faut se souvenir que chaque GT comportait des académiques formateurs d'enseignants des niveaux concernés par les référentiels. Quant aux groupes de relecteurs académiques désignés par l'Ares, il est clairement apparu que ces derniers étaient totalement en phase et connaisseurs du public qu'ils doivent former, à savoir des instituteurs ou des régents.

- *Concernant la soutenabilité, Mr Romainville a tenté de nous rassurer, mentionnant notamment le nouveau programme du SEGEC pour les 1e et 2e primaires qui ne semble pas plus conséquent que le précédent. Faites-vous cette même lecture pour les 9 années d'études qu'incarnent ces référentiels ? Toujours au sujet de la soutenabilité, est-on certains que tous ces contenus peuvent trouver place dans la grille horaire de référence aux côtés de l'accompagnement personnalisé et autres réformes du PPEE ?*

Je partage absolument l'analyse du professeur Romainville. Et je suis assez rassurée sur le fait que ce qui est vrai des P1-P2 se vérifiera pour les autres années.

Concernant mes « certitudes », il faut rappeler d'abord qu'énormément de précautions ont été prises par rapport à l'enjeu de soutenabilité : cela a vraiment été une préoccupation omniprésente pour la Commission des référentiels et des programmes qui chapeautait le processus.

De nombreux élagages successifs ont eu lieu et plusieurs dispositifs ont permis de vérifier la soutenabilité des esquisses (voir ma réponse précédente). Cependant, de certitude absolue, il ne saurait être question, car l'exercice est très complexe : donc, si je suis certaine de l'intention, quant au résultat effectif, c'est vraiment le processus de monitoring présenté (*cf. supra*) qui permettra une validation finale et pourra ou devra, le cas échéant, déboucher sur des réaménagements si nécessaire, en ce compris d'autres élagages. Mais nous aurons besoin d'un peu de recul pour opérer cela, encore une fois, si cela s'avère nécessaire.

- *Dans le cahier des charges de la Commission des référentiels, il est précisé qu'elle doit s'assurer de la cohérence verticale et horizontale entre tous les documents, cette cohérence est-elle satisfaisante et pourquoi ?*

Cette cohérence semble tout à fait satisfaisante.

En termes de cohérence verticale :

- par l'usage d'un canevas commun, tout au long du Tronc commun ;
- également par une attention constante au fait de situer les apprentissages d'une année donnée par rapport à ce qui précède et ce qui suit - cela est précisé dans les introductions annuelles -, ce qui situe les apprentissages de l'année dans la cohérence et continuité recherchée ;
- le fait aussi, et ceci est le plus important, d'avoir constamment veillé à trouver une juste progressivité des apprentissages d'une année à l'autre, en lissant autant que possible les sauts cognitifs, justement calibrés, en particulier d'un niveau à l'autre (maternel vers primaire et primaire vers secondaire) ;
- enfin, on relèvera le côté partiellement spiralaire des apprentissages, retravaillés plusieurs fois ultérieurement, pour en assurer la reprise et la consolidation.

Au niveau horizontal, on notera l'attention portée à suggérer des croisements disciplinaires possibles, de manière à contribuer au décloisonnement des apprentissages du Tronc commun, ce qui est un principe cher au Tronc commun.

- *Par exemple, les référentiels de manière générale n'amènent-ils pas un saut pédagogique trop élevé au niveau de la 3e primaire par rapport à ce qui est attendu en 1e et 2e primaires ?*

Je ne le pense pas, car cela a été un point d'attention important du processus. Le fait donc d'établir une juste progressivité, de « lisser » les transitions et de bien penser la montée en complexité. Le fait précisément d'avoir recouru à des référentiels définis annuellement a permis

de penser cette juste progressivité, de la rendre concrète (à la différence des Socles de compétences actuelles qui ne posent des balises qu'en P2, P6 et S2).

- En quoi les nouveaux référentiels renforcent-ils les apprentissages de base (lire, écrire, calculer), surtout jusqu'en 3e primaire ?

Parce que d'une part, ils ont cherché à définir des essentiels - avec la vertu que cela devrait contribuer à une maîtrise accrue des apprentissages visés ;

- parce que les disciplines en question (français et maths) ont bénéficié d'un volume horaire indicatif conséquent dans le fondamental ;
- parce que les disciplines ont bénéficié de la définition de contenus et d'attendus clarifiés et précisés, notamment relativement à certains fondamentaux.

Si l'on fait un focus sur le français, on peut par exemple pointer que dans ce référentiel, l'apprentissage de la lecture est détaillé de manière beaucoup plus explicite que dans les Socles, avec des balises de fluence claires (condition nécessaire pour aimer la lecture).

Enfin, il est important de noter que, comme les référentiels encouragent des croisements entre disciplines, le travail des compétences en français ou en mathématiques pourra (et gagnera) à être prolongé et articulé avec d'autres apprentissages disciplinaires, par exemple en ECA, en sciences ou en FMTTN.

- Quels types d'enseignement spécialisé ne sont pas concernés par ces référentiels ?

En principe, tous les types sont concernés. Toutefois, une fois que les référentiels seront votés, il faudra faire un travail en vue de proposer des pistes d'adaptation aux différents types d'enseignement spécialisé. C'est un travail qui est en cours pour le maternel sur la base du référentiel des compétences initiales.

- Quels sont les retours de terrain relatifs au référentiel « Compétences initiales » puisqu'il s'agit du début des apprentissages ? Quid des retours de terrain par rapport à l'Éveil aux langues ?

La manière dont le référentiel a été « reçu » nous est connue par les formations obligatoires aux référentiels qui ont été organisées par l'IFPC. Les retours étaient globalement très satisfaisants. Les enseignants formés ont apprécié l'ergonomie et la clarté du document.

Par ailleurs, comme le référentiel s'est inscrit dans la continuité des Socles et des pratiques de terrain qu'il a formalisées, en général, les enseignants s'y retrouvaient bien : tout en reconnaissant et appréciant ses nouveautés, ils n'avaient pas le sentiment de devoir affronter une révolution pour le mettre en œuvre.

- *Certains référentiels sont nouveaux, comme « Formation manuelle, technique et numérique (SMTTN) », les outils dont les enseignants auront besoin pour les mettre en pratique sont-ils prêts ? Ex.: codage.*

Tout d'abord, des ressources pédagogiques produites par l'administration, pertinentes pour accompagner le déploiement des référentiels en P1-P2 (en particulier) sont en cours de finalisation, particulièrement, pour accompagner le déploiement des disciplines les plus novatrices ; ces ressources seront mises en ligne sur e-classe pour la rentrée.

À noter que le codage ne fait pas partie des apprentissages du volet numérique de la formation manuelle, technique, technologique et numérique en tant que tel. Il y a les premières notions qui sont développées en S2 autour du codage binaire. De plus, le volet numérique ne démarre qu'en P3, ce qui laisse encore un peu de temps. Il faut considérer aussi le fait que les FPO elles-mêmes vont produire des programmes et des ressources.

- *Quid de la bonne articulation des charnières maternelles-primaires et primaires-secondaires ? Au-delà de la présence de représentants des différents niveaux d'enseignement au sein des GT, comment cela se trouve-t-il formalisé dans les référentiels ?*

Cette articulation a été une préoccupation importante de la Commission des référentiels et des programmes. Les GT ont dès lors veillé à lisser les transitions d'un niveau à l'autre. La formalisation de celle-ci est donc très simple : elle se traduit directement dans les contenus et attendus de P1 et de S1, qui respectivement tiennent compte et s'appuient sur les pré-acquis travaillés antérieurement.

Le canevas commun, la présentation générale commune, les introductions annuelles qui situent l'amont et l'aval, le fait que les référentiels soient présentés dans un seul *corpus* de P1 à S3, tout cela contribue aussi à cette articulation.

- *Qu'en est-il de la présence d'axes relatifs à l'orientation positive ? Cela permet-il aux enseignants d'inscrire cela dans leurs pratiques et dès quelle année d'enseignement ?*

L'orientation positive se travaillera tout au long du Tronc commun et non plus, seulement, en fin de parcours, comme trop souvent aujourd'hui.

D'une part, la plus grande diversité des apprentissages permettra aux élèves, tous les élèves, de tester plus de choses qu'aujourd'hui et de « se trouver » ; ces apprentissages sont posés comme d'égale valeur dans les référentiels, sans qu'il soit question de hiérarchisation (et il faudra notamment faire vivre cela par des épreuves externes révisées).

De plus, la visée « orientante » du Tronc commun sera travaillée *via* les domaines et visées transversaux : ces derniers recouvrent des apprentissages assez fondamentaux, impliquant par exemple, le fait d'apprendre à se connaître, à entreprendre ou à s'entreprendre, de manière globale, à mûrir progressivement un projet d'orientation.

Les référentiels inciteront également les enseignants à articuler les apprentissages de l'école au monde des métiers et des activités professionnelles, dans une perspective de décroisement de l'école et de contribution à l'orientation des élèves, également. Enfin, à terme, le carnet de bord sera déployé pour permettre à l'élève, précisément de consigner son cheminement et la mémoire et la maturation de celui-ci.

- *En quoi concrètement le nouveau Tronc commun est-il polytechnique et pluridisciplinaire ?*

Il est polytechnique et pluridisciplinaire, car il élargit le socle des apprentissages en dépassant les disciplines scolaires classiques, en renforçant, complétant ou revalorisant l'éducation culturelle et artistique, par exemple ou la formation manuelle, technique, technologique et numérique, en renforçant encore la place de l'éducation physique et de son volet « santé » ; et cela dans une optique d'absence de hiérarchisation entre les domaines et disciplines. Enfin, le Tronc commun valorise et encourage les articulations disciplinaires.

Référentiel « Éducation Physique et Santé » (EPS)

- *Un certain nombre de notions assez fondamentales doivent être maîtrisées par les élèves lors des cours d'EPS. Mais par ailleurs, il est inscrit qu'il ne faut pas de cours théoriques. Comment voyez-vous alors la systématisation de ces apprentissages ?*

À la page 21 du référentiel, il est expliqué que les « matières santé » devront être abordées au travers des séances de cours pratiques. Les professeurs devront aborder ces sujets lors de moments propices de l'activité (échauffement, situations vécues, bilan de séance...) afin de leur donner tout leur sens.

- *La formation initiale sera-t-elle adaptée dans le but d'aider les (futurs) enseignants à atteindre les objectifs qui dépassent largement les compétences sportives et qui semblent nouvelles ?*

La formation initiale actuelle se construit déjà sur les dimensions théoriques et pratiques des disciplines sportives. Le référentiel EPS viendra mettre en exergue des contenus qui sont maîtrisés par les enseignantes et les enseignants de ces cours.

- *Il y a des attendus par rapport à la formation en milieu aquatique. Qu'en est-il de l'accès à une piscine pour l'ensemble des classes concernées ?*

La natation prévue dans le référentiel a pour objectif la sécurité, avec comme attendu en fin de S3 : « Pouvoir nager en autonomie en connaissant la distance que l'on est capable de parcourir ». Les attendus progressifs de P1 à S3 sont libellés par 2 ans afin de laisser le temps aux apprentissages et faciliter l'organisation interne des écoles pour l'accès aux piscines.

- *Quelles sont les nouveautés de ce référentiel par rapport aux Socles de compétence ?*

Le nouveau référentiel ne fait pas table rase des Socles de compétences, tous les contenus des Socles y sont repris (habiletés gestuelles et motrices, coopération socio-motrice et condition physique).

Au niveau des nouveautés, nous pouvons toutefois relever les éléments suivants :

- L'ancien champ dédié à la condition physique s'élargit et devient le champ « Gestion de sa santé et de la sécurité », il vise à :
 - o se construire un style de vie sain et actif et à être responsable de sa condition physique.

- être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, milieu urbain et aquatique selon 3 thématiques : les premiers secours, l'ergonomie et la natation dans but sécuritaire.
 - pouvoir identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion de celles-ci et de ses stress éventuels.
 - construire une image positive de soi, développer un sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif dans et en dehors de l'école.
 - exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être : effets négatifs de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques (influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique, dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...), décodage des images du corps données par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...).
-
- Le champ des habiletés socio-motrices et citoyenneté porte une attention particulière à Interagir positivement avec ses partenaires (comportement fair-play, bienveillance, respect, tolérance, empathie...) en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.
 - L'EPS présente des croisements interdisciplinaires avec l'ECA, les mathématiques, les sciences, la FMTTN, l'EPC et les FHGES.
 - L'EPS contribue à l'EVRAS pour les thématiques : « Corps humain et développement », « Valeurs, cultures, droits » et « Relations interpersonnelles ».

Référentiel Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC)

- *Pourquoi le référentiel ne mentionne-t-il pas les domaines essentiels dans lesquels le regard critique et la réflexion éthique de l'élève doivent être développés à propos de la consommation du numérique et des médias ? Les domaines écologique, de santé (impact sur la santé propre des élèves), économique (production, consommation), citoyenneté mondiale et solidaire (impacts d'extraction des ressources de fabrication dans les pays d'origine) ?*
- *Cette dimension est-elle présente dans le référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté ? Quelles sont les parties où on peut la retrouver ?*

Le développement de la posture critique et de la réflexion éthique sont constamment recherchés en EPC. Tout enseignant peut se saisir d'un sujet d'actualité et le traiter avec ses élèves.

La visée 4 du référentiel d'EPC : « S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique » prévoit que : « L'EPC doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de s'inscrire dans la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront outillés pour pouvoir prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société. Les élèves intégreront l'importance de débattre de l'intérêt général et d'y contribuer par des actions collectives (coopération). Ils s'informeront également en vue de questionner des sujets d'actualité ou d'évaluer l'impact de leurs gestes quotidiens » (pg 19).

Sur le domaine plus particulier du numérique, des éléments d'une approche critique sont aussi à chercher dans le référentiel FMTTN.

Dans le précédent référentiel d'EPC, une compétence spécifique était relative à la question des interdépendances (10.1 : Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle). Lors des échanges en GT et des retours des enseignant.e.s de terrain, il est apparu, vu le cadre d'1 période hebdomadaire ou équivalent, que le sujet des interdépendances était vaste et qu'il nécessitait un traitement nuancé et en profondeur. En outre, le GT a constaté que l'autre référentiel du même domaine (FGHES) consacrait un certain nombre de contenus et d'attendus à la mondialisation, citoyenneté mondiale et consommation numérique etc. Par exemple :

- Une visée spécifique en 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 ».
- La thématique annuelle en S1 : « l'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux. L'élève découvre et se questionne sur des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique. Il aborde de nouvelles pratiques de consommation via le numérique. En formation sociale, il est sensibilisé à la construction de l'identité virtuelle. Par ailleurs, l'élève est invité à formuler des avis argumentés sur des impacts

économiques, sociaux et environnementaux du développement de la consommation collaborative et de l'e-commerce » (pg 129).

- Dans les « enjeux actuels de notre société » « 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 ? ».
- Plus spécifiquement en P6 : « Les échanges économiques et sociaux : produire et consommer autrement ? L'élève se questionne sur la consommation et la production ainsi que sur certains impacts environnementaux. L'élève est amené à envisager des pratiques alternatives dans la perspective du développement durable ».

- *Dans le cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, pourquoi ne retrouve-t-on la présence d'aucune notion liée aux différents types de racisme, à l'antisémitisme, à l'islamophobie en dehors des principes « d'égalité devant la loi » ?*
- *Les compétences liées à la définition de ces notions et leur explication en lien avec leurs origines historiques sont-elles développées dans d'autres parties du référentiel ? Lesquelles ? Pourquoi ne retrouve-t-on pas ces notions dans le module « s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions » ?*

De nombreux échanges ont eu lieu, au sein du GT, au sujet de l'insertion des notions de racisme, antisémitisme, xénophobie. Le consensus a été trouvé autour de l'acception plus large de « discrimination » : « critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir : identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer » (P1 à P6).

Par ailleurs, l'égalité devant la loi ainsi que l'égalité en droit (+DUDH) sont abordées dans les savoirs et savoir-faire du point 6 « Comprendre les principes de la démocratie ».

Certains éléments peuvent également être trouvés dans le référentiel FHGES pour les développements historiques.

Les parties relatives à l'ouverture « à la pluralité des cultures et des convictions » visent surtout la conscience du caractère multiculturel de nos sociétés. Mais les parties « comprendre les principes de la démocratie » ont des attendus relatifs à l'identification « *des situations d'atteintes à la dignité et aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion [...]) et les moyens de s'y opposer* ».

- *Dans le même ordre d'idées, pourquoi le concept d'immigration n'est-il pas mobilisé dans le cadre de ce même module lié à la « pluralité des cultures » ?*

Lorsque, en lien avec « s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions », l'enseignant.e amènera ses élèves à « reconnaître le caractère multiculturel de notre société », en en identifiant des indices et des manifestations de la P1 à la P6, le GT a estimé que la question de l'immigration pourrait être abordée au travers d'exemples concrets et donner lieu à un prolongement en lien avec le savoir-faire « à partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique »).

Par ailleurs, dans le référentiel de FGHEs (même domaine que l'EPC) se trouvent des éléments spécifiquement liés à la diversité culturelle et aux migrations (Formation éco et sociale- pg133).
Par exemple :

- 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.
- Caractériser des grands mouvements migratoires actuels (ex. : acteurs, origine, destination, ampleur, périodicité...) et les objectiver au départ d'une analyse de données statistiques élémentaires.

- *Est-il possible de construire un référentiel qui est à la fois prévu pour un cours spécifique et pour une intégration à travers tous les programmes ? Comment avez-vous pu tenir compte de cette double injonction qui semble contradictoire ?*

De la même façon que pour le premier référentiel d'EPC. Le cadre devant se décliner avec des contenus à la fois transversaux et disciplinaires, il n'a pas été toujours facile ni rapide d'aboutir. Néanmoins, il n'a pas empêché les membres du groupe de collaborer activement et de rechercher sans relâche le consensus.

- *Avez-vous conçu le référentiel pour une grille horaire de 2 heures/semaine ou 1 h/semaine ?*

Le cadre fixé était celui d'un référentiel couvrant 1 période hebdomadaire ou équivalent.

Néanmoins, sachant que l'EPC vise à développer auprès des élèves le développement de leur capacité à penser et que la démarche philosophique, fondée sur le questionnement et la discussion, guide l'ensemble des apprentissages, les possibilités d'approfondir cette posture peuvent être sans cesse élargies.

C'est d'ailleurs déjà le cas pour les élèves (sauf enseignement libre confessionnel) optant pour la 2e heure de CPC, en ayant demandé la dispense. Il s'agit de l'approfondissement des attendus définis dans le référentiel.

- *L'exemple pris pour illustrer les différents niveaux de définition de la liberté vous semble-t-il judicieux ? La liberté est-elle réellement pour vous « la possibilité d'agir sans contrainte » ?*

Il ne s'agit que d'un exemple... qui sert à illustrer le passage du pseudo-concept au concept, nullement d'une définition « complète » de la liberté ...

« Un concept est une idée abstraite et générale qui réunit les caractéristiques communes à tous les éléments appartenant à une même catégorie. La définition d'un concept est relative à un contexte sociohistorique, évolutive, non figée, en perpétuelle construction et renvoie par conséquent à la dimension culturelle des savoirs. » (Introduction, p. 21)

« Ce n'est généralement qu'à partir de la 3e année secondaire que l'élève accède au concept proprement dit, soit au concept abstrait. Avant cela, il a accès à ce que l'on appelle un « pseudo-concept », c'est-à-dire qu'extérieurement, le même mot est utilisé, ce qui peut donner l'impression que l'élève maîtrise le concept. En réalité, derrière ce mot, se trouvent un complexe, un ensemble d'éléments empiriques, desquels il s'agit d'abstraire une ou plusieurs propriétés communes » (Introduction, p. 21)

- *Quelles sont les modifications majeures dans le référentiel d'Éducation à la philosophie à la citoyenneté ?*

Le cahier des charges du GT chargeait le GT d'ajuster le référentiel d'EPC au canevas des référentiels, tout en veillant à assurer une continuité : *« même si le référentiel à réviser ne pourra faire l'économie d'un ajustement aux principes de la Charte des référentiels, d'un point de vue formel, d'une part, en s'inscrivant dans le canevas commun prévu et, d'autre part, en interrogeant les contenus actuels au regard des principes de la Charte (...), la préoccupation d'une continuité par rapport aux référentiels récemment réalisés devra prédominer »* (Cahier des charges EPC, 2017, p. 15).

La première modification majeure est la déclinaison des contenus et attendus « Année par année », ce qui, aux dires des membres du GT, donne plus de clarté et de cohérence à l'ensemble. Apparaît aussi plus explicitement un « fil » de progression au fur et à mesure des années (explicité lors de l'audience en Commission du 11/02/2020).

Les 4 visées du « premier » référentiel ont été maintenues. Par contre, les précédentes compétences, au nombre de 10 ont été ramenées à 8. L'ancienne compétence 5 « se décentrer par la discussion » a été intégrée à la 3 « prendre position de manière argumentée » et l'ancienne compétence 8 « se reconnaître, soi et tous les autres comme sujets de droit » a été intégrée à la 6 « comprendre les principes de la démocratie ».

Au regard de l'ancien référentiel, certains intitulés ont été modifiés : « Participer au processus démocratique » est devenu « s'exercer au processus démocratique ». De même « contribuer à la vie sociale et politique » est devenu « s'inscrire dans la vie sociale et politique ».

Enfin, afin d'intégrer de nouveaux contenus pour la S3 dans le nouveau Tronc commun, 3 des 6 UAA du 2e degré du référentiel compétences terminales en EPC ont été retravaillées pour être incluses dans le nouveau canevas en termes de savoirs, savoir-faire et compétences. Il s'agit des UAA suivantes : 2.1.1 discours et pièges du discours / 2.1.3 : stéréotypes, préjugés et discrimination/ 2.1.5 légalité, légitimité de la norme.

- *Y évoque-t-on le « dialogue inter-convictionnel » (le terme ne s’y trouve nulle part) ? Sinon, pourquoi ?*
- *L’histoire des grandes religions est-elle abordée d’un point de vue factuel et historique ?*

La question, sensible, sur les grands courants de pensée et le dialogue inter-convictionnel s’est effectivement invitée au cours des travaux du groupe de travail. Toutefois, le projet de référentiel s’inscrivait dans la continuité de celui actuellement en vigueur (*cf. supra*). Il existe une compétence qui englobe cette thématique « S’ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions », qui peut constituer une porte d’entrée pour les enseignants qui souhaitent l’aborder sans toutefois qu’elle ne soit formalisée dans un attendu.

Toutefois, dans le cadre des travaux initiés pour répondre à la proposition de résolution du 22 novembre dernier, relative « aux travaux du groupe de travail chargé d’examiner l’extension à deux heures de l’éducation à la philosophie et à la citoyenneté pour l’ensemble des élèves de l’enseignement obligatoire », il est possible que d’autres évolutions interviennent.

Référentiel de la Formation manuelle, technique, technologique et numérique

(FMTTN)

- *Dans le référentiel FMTTN, il est indiqué à la page 18 que « De plus, il doit s'interroger, porter un regard critique et une réflexion éthique sur les usages et l'évolution des outils, des techniques*, des technologies et du numérique. »*
- *Pourquoi le référentiel ne mentionne-t-il pas les domaines essentiels dans lesquels le regard critique et la réflexion éthique de l'élève doivent être développés ? Les domaines écologiques, de santé (impact sur la santé propre des élèves), économique (production, consommation), citoyenneté mondiale et solidaire (impacts d'extraction des ressources de fabrication dans les pays d'origine) ?*

Le référentiel vise d'abord les objets qui lui sont propres mais il est clair que dans la perspective d'une construction citoyenne, les élèves doivent pouvoir élargir le champ de leurs réflexions et de leur regard critique. Les croisements entre référentiels, notamment EPC, EP&S et FGHEs, font la richesse de ceux-ci ! Ce sont ces croisements qui permettront de rencontrer l'ensemble des attendus définis par années. Le cloisonnement par matière ne peut être imaginé dans cette réforme. D'où la très grande importance du travail collaboratif !

- *Les objectifs sont à la fois très vastes et très importants. Le nombre d'heures prévues dans la grille horaire vous paraît-il suffisant pour les atteindre ? Certains objectifs ne devraient-ils pas être répartis sur d'autres cours ?*

Ce sont ces croisements qui permettront de rencontrer l'ensemble des attendus définis par année. Le cloisonnement par matière ne peut pas être imaginé dans cette réforme. Si la réalisation d'un plat (compétence FMTT P6) permet d'apprendre un vocabulaire spécifique (savoirs FMTT) et d'apprendre à appliquer des gestes techniques (savoir-faire FMTT), il va de soi que cette compétence permettra de construire et travailler toute une série de savoirs, savoir-faire et compétence en mathématiques, en français, en sciences, voire en géographie ou histoire si l'on traite de l'origine du plat. D'où la très grande importance du travail collaboratif une fois encore (particulièrement en secondaire) !

- *Certains éléments du profil de sortie sont assez nouveaux et tout à fait intéressants. Comme par exemple, "concevoir et préparer un plat" ou "cultiver et entretenir un végétal". Les infrastructures adaptées seront-elles bien présentes dans chaque établissement ?*

L'ensemble des savoirs, savoir-faire et attendus en FMTTN ont été rédigés en gardant clairement cette idée de faisabilité dans toutes les écoles. Par exemple, la culture d'un végétal peut être tout aussi parlante avec la réalisation d'une jardinière « plantes aromatiques » que la mise en place de jardins suspendus d'un m² dans la cour de récréation ou l'aménagement d'une parcelle de terre d'un are en collaboration, pourquoi pas, avec un voisin ou une ASBL locale.

Néanmoins, dans le cadre de l'entrée dans le Tronc commun, une réflexion a été lancée pour une prise en charge des matériels pédagogiques de l'ECA de la FMTTN.

- *Dans cette logique d'éducation à la culture (au sens agricole), pourquoi pas à l'élevage ? Bien sûr, il n'est pas question de manière réaliste de pratiquer l'élevage de bovins. Mais pourquoi pas un poulailler et/ou un clapier ? Ce serait aussi une occasion de sensibiliser concrètement au bien-être animal.*

L'idée pourrait avoir du sens dans certains établissements mais elle se heurterait à des obstacles sérieux dans d'autres.

Toutefois, il faut rappeler que la Charte des référentiels (approuvée par le gouvernement le 25 octobre 2017) définissait les qualités attendues des référentiels, notamment au niveau de la « *modestie, [du] réalisme et [de la] centration sur un essentiel* », en particulier pour permettre que les *curriculums* des différentes écoles soient suffisamment proches pour qu'on puisse parler d'un Tronc véritablement commun. Mais aussi pour permettre « *aux enseignants des marges de manœuvre et des espaces de liberté, sources de collaboration et de plaisir d'enseigner* ».

Prévoir expliciter l'élevage d'un animal pourrait d'ailleurs entrer en contradiction avec l'idée du bien-être animal et poser des difficultés pratiques du point de vue des infrastructures ou, plus pragmatiquement encore, du calendrier scolaire (période de vacances et la difficulté d'offrir un accueil respectueux à toute espèce animale en toute période de l'année).

- *Quels sont les outils dont les instituteurs auront besoin pour appréhender et mettre en place les apprentissages au niveau de ce référentiel ? Quelles formations techniques ou gestes techniques spécifiques devront être appris par les enseignants ? (Souder ? Utiliser une disqueuse ? Coudre ?) Est-ce qu'il y a des outils pratiques pour les instituteurs primaires ? Des tutoriels, des formations ? Des manuels ? Des contenus à l'instar de ce qui existe en France ?*

En ce qui concerne le niveau primaire, les savoirs, savoir-faire et compétences ont été définis en étant particulièrement attentif à la possibilité pour chaque enseignant de se les approprier et surtout, la capacité de les transmettre aux élèves.

Pour reprendre les exemples repris dans la question, souder, utiliser une disqueuse ne font certainement pas partie des éléments que doit maîtriser l'ensemble du corps enseignant. En ce qui concerne la couture, de nouveau, il peut être question d'appliquer quelques points de couture pour assembler des éléments (par exemple, coudre deux boutons pour représenter les yeux sur une marionnette) mais certainement pas de réaliser des ouvrages complexes nécessitant l'usage de machines à coudre.

De plus, n'oublions pas une évolution de notre système d'enseignement basé entre autres sur le travail collaboratif. Le partage d'expertises au sein d'une équipe éducative représente une belle richesse.

Pour ce qui est des ressources, au-delà des programmes qui ne manqueront certainement pas de guider les enseignants vers un « comment rencontrer » les attendus précisés dans les référentiels, de nombreuses ressources existent déjà sur Internet. D'autres ne manqueront pas d'être publiées, notamment sur e-Classe.

Au niveau des formations aux référentiels, de manière générale, voici ce qui est prévu : la mise en œuvre des référentiels est précédée par des formations supplémentaires obligatoires inter-réseaux organisées par l'IFPC. Celles-ci suivent l'implémentation du Tronc commun et la progressivité de sa mise en œuvre.

En 2022-2023, seront formés aux référentiels du Tronc commun les enseignants de P3 et P4 de l'enseignement primaire ordinaire, les maîtres de seconde langue, les maîtres d'éducation physique, les maîtres de philosophie et de citoyenneté enseignant dans ces mêmes années pour autant qu'ils n'aient pas suivi la formation durant l'année 21-22, ainsi que les maîtres de religion et de morale non confessionnelle en 1e, 2e, 3e ou 4e année de l'enseignement primaire. La formation s'adresse aussi aux enseignants du spécialisé impliqués dans un dispositif d'intégration en P3 et P4 (qui n'ont pas été formés antérieurement). Pour les membres du personnel concernés par les référentiels de P1 et P2 qui n'ont pas suivi les formations en 2021-2022, l'IFPC proposera, en 2022-2023, dans son programme de formations professionnelles continues, quelques sessions à inscriptions individuelles sur une base volontaire et avec un dispositif de formation identique à celui proposé lors de l'année 21-22.

- *Est-ce qu'on y voit clair sur qui va le donner en secondaire ? (A l'heure actuelle les A.C. « informatique » ou le cours d'Éducation à la technologie ne sont pas donnés par des spécialistes en informatique ou EDT) ?*

La réflexion est toujours en cours au niveau des services du gouvernement, en discussion également avec mes collègues du gouvernement. Compte tenu de l'urgence à permettre aux enseignantes et enseignants de pouvoir se projeter en termes de carrière, nous allons faire aboutir prioritairement cette réflexion et proposer des perspectives claires pour 2022-2023

- *Qu'en est-il de la certification et évaluation pour les parties numériques ? Est-ce que l'outil Pix sera mobilisé pour l'acquisition et l'évaluation des compétences numériques ?*

L'outil PiX est apparu après la finalisation de ce référentiel.

Une convention a toutefois déjà été passée par la Fédération Wallonie-Bruxelles avec la France concernant cet outil dont la logique demeure l'autoévaluation. Il est déjà actif au sein de l'administration et devrait être déployé prochainement vers le corps enseignant et les élèves.

Il existe d'avoir une version de cet outil permettant à chaque enseignant de suivre l'activité de ses élèves en direct sur la plateforme, analyser les résultats et identifier les besoins prioritaires de formation individuels et collectifs. Evidemment c'est très intéressant mais reste dans le domaine des outils et ressources pédagogiques.

- *Avez-vous une idée des contraintes imposées pour la mise en place de la formation initiale en FMTTN, et avez-vous été consultés sur celles-ci ? Est-ce cohérent de réserver des habilitations aux seuls établissements n'ayant que l'aspect robotique ou ingénierie réseaux et technique au détriment des autres volets du référentiel (utilisation d'un traitement de texte, retouche d'images, éléments d'architecture, permaculture et horticulture)... ?*

C'est une question que je dois encore préciser avec ma collègue Valérie Glatigny. En effet, c'est bien l'ARES qui doit remettre un avis sur les demandes d'habilitation.

Les établissements d'enseignement supérieur devront, comme c'est le cas pour tout nouveau cursus, dialoguer entre eux. Les chambres de l'ARES seront également concernées. L'enseignement obligatoire sera évidemment disposé à aider les EES.

La COCOFIE allant se mettre en place, la première réunion est fixée en juillet prochain, les deux « mondes » vont se parler, notamment sur de tels sujets.

Référentiel de Langues Modernes (LM)

- *Un axe du référentiel s'attache-t-il à l'immersion linguistique (M. Romainville indique que non) et donc à des niveaux de compétence — on peut l'espérer — supérieurs aux élèves « classiques » ?*

Dans la perspective d'un Tronc réellement commun, il ne me semble pas souhaitable d'avoir des attentes différentes en matière de niveau de compétence en langues. Les référentiels définissent des attendus généraux mais il est bien évidemment toujours possible d'aller en dépassement sur certains d'entre eux.

Je rappelle également que le cadre décretaal de l'immersion prévoit toujours que cette dernière est un « processus pédagogique visant à assurer la maîtrise des attendus en assurant tout ou partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue » (article 1.3.1-1 du Code de l'Enseignement).

L'immersion vise donc bien la « maîtrise des compétences définies, selon le cas, dans les socles de compétences, les compétences et savoirs ainsi que les profils de formation visés aux articles 16, 25, 35, 39, 39bis, 44, 45 ou 47 du décret missions » pour les matières données dans la langue d'immersion. Et « en ce qui concerne la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences liées à la communication orale et écrite dans cette langue définies dans les socles de compétences et dans les compétences et savoirs visés aux articles 25, § 1er, 3° ou 35, § 1er, 3° du décret missions. » (article 4 du Décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion).

C'est ainsi que la circulaire 8183 du 6 juillet 2021 définissait les objectifs de l'apprentissage par immersion de la façon suivante :

« • En ce qui concerne les cours et activités pédagogiques assurés dans la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences définies dans les socles de compétences ou les référentiels du Tronc commun (voir section 1.1.3.) ;

• En ce qui concerne la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences liées à la communication orale et écrite dans cette langue définies dans les socles de compétences ou les référentiels du Tronc commun. ».

Il est à noter que la notion d'entretien dans le référentiel de langues modernes du Tronc commun s'applique à l'apprentissage par immersion.

Le référentiel de langues modernes précise à la page 21 que « l'enchaînement et la progression des apprentissages au fil du cursus scolaire restent au cœur de ce référentiel. Les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire se développent de manière résolument spiralaire.

Afin d'assurer cette approche, il est indispensable de prendre conscience des contenus et des attendus définis en amont et en aval de chaque année d'enseignement. Cela permettra de sensibiliser progressivement aux apprentissages des années suivantes et de remobiliser les acquis par la suite. Cette logique nuance l'annualisation des contenus et apporte une réponse à l'organisation des classes verticales.

Le passage d'une étape à l'autre prend en compte la progression de chaque élève, le but étant de permettre à tous les élèves d'atteindre à terme un niveau commun.

Cette logique permet notamment d'appréhender le cas spécifique des 5^e et 6^e années primaires dont les volumes horaires peuvent être significativement différents en fonction des régions géographiques : les élèves disposant d'un volume horaire hebdomadaire plus important pourront être plus vite au niveau du CECRL attendu et donc consacrer davantage de temps à son entretien. ».

- *Pourquoi et comment les enseignants vont-ils se situer et évaluer les attendus des matières dans une langue autre que le français ?*

Il n'y a aucun changement par rapport à la situation actuelle en matière d'évaluation.

C'est toujours le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique du 11 mai 2007 qui prévaut, notamment son article 5 § 4 :

« A l'exception de l'épreuve externe commune conduisant à l'octroi du Certificat d'Etudes de Base de l'épreuve certificative externe commune au terme de la troisième étape du continuum pédagogique et du test d'enseignement secondaire supérieur tels que prévus [remplacé par D. 12-07-2012] par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire, les évaluations à caractère certificatif organisées au terme d'un cycle, d'une étape ou d'un degré le sont dans la langue de l'immersion en ce qui concerne les disciplines faisant l'objet d'un apprentissage par immersion.

Les élèves fréquentant une classe au sein de laquelle est organisé un apprentissage par immersion sont soumis, en français, aux évaluations externes non certificatives tel que prévues par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire. ».

- *Même si la méthode n'est pas directement liée aux référentiels, il faudra sans doute l'aborder si la primauté comme visée d'apprentissage est accordée à la communication. Surtout si la composante orale est privilégiée. Il s'agit, en partie, d'un changement de paradigme. Comment envisagez-vous sa mise en œuvre ?*

S'agissant de la communication et de la priorité accordées à la composante orale, le référentiel de langues modernes du Tronc commun se situe dans le droit-fil du référentiel actuel et du précédent :

« En accord avec l'approche adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et compte tenu de la spécificité de la discipline, les référentiels de langues

modernes accordent la primauté à la communication » (p. 8 du référentiel « Socles de compétences » actuellement en vigueur).

« Afin de couvrir les différentes formes de communication, les cinq compétences développées dans les UAA doivent être entraînées en privilégiant toutefois la composante orale (écouter, parler en ou sans interaction).

La priorité accordée à la composante orale s'inscrit dans la continuité des socles de 1999 » (p. 13 du référentiel « Socles de compétences » actuellement en vigueur).

Référentiel de Mathématiques

- *Au niveau des statistiques, ne serait-il pas utile de suggérer quelques études concrètes à réaliser ? Par exemple, la répartition des salaires ou des patrimoines ? Plutôt que des sujets ayant un intérêt beaucoup plus limité en matière de citoyenneté.*

Effectivement, les parties relatives aux statistiques ne renseignent pas d'exemples concrets. Les rédacteurs du référentiel ont estimé, avec pertinence, qu'il s'agissait d'une question de méthode, qui pouvait différer selon les écoles et les équipes pédagogiques. Le référentiel est centré sur la maîtrise des outils et des notions.

Toutefois, la partie relative aux sciences sociales et aux sciences économiques du référentiel FHGES sera extrêmement propice à la rencontre entre les savoirs, savoir-faire et compétences statistiques et des illustrations concrètes comme celles que vous suggérez.

Référentiel des Sciences

- Les objectifs énoncés sont extrêmement ambitieux. Le nombre d'heures prévues dans la grille horaire vous paraît-il suffisant pour les atteindre ?

Le groupe de travail du référentiel sciences a élaboré une méthodologie pour prendre en compte la problématique temporelle des apprentissages. Je les expose ci-dessous les illustre à l'aide d'extraits de nos documents.

- 1- Tout d'abord, les grilles horaires ont été prises en compte dans le choix de l'approfondissement des attendus pour chaque année :
- Au primaire, nous nous sommes entendus avec le GT FMTTN pour que les 3h/ semaine prévues soit réparties comme suit : 1h/sem pour FMTTN et 1H/sem pour sciences et 1h/sem libre, les contenus du référentiel de sciences est donc estimé pour 32 périodes par an soit 1/3 des périodes allouées à AMTN + sciences. Il y a donc un peu de marge de manœuvre pour des projets communs ou simplement pour prendre du temps (1/3). Cette répartition est présente dans un document que nous avons appelé « synopsis » dont voici une capture d'écran.

TABLEAU SYNOPSIS « RÉFÉRENTIEL SCIENCES »

21 novembre 2019

Tout comme en AMTN, nous tablons sur 32 périodes par an soit 1/3 des périodes allouées à AMTN + sciences. Il y a donc un peu de marge de manœuvre pour des projets communs (1/3).

	VIVANTS	MATIÈRE	ÉNERGIE
PI	QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES VIVANTS. (10P.) Caractéristiques des vivants. <ul style="list-style-type: none"> Échanges de matière et d'énergie avec l'extérieur Naissance, croissance, reproduction, mort Réaction à son environnement Groupes de vivants. <ul style="list-style-type: none"> Animaux (y compris les humains) Végétaux (Champignons) Attributs (caractères que des vivants ont en commun) des animaux dans des collections choisies. <p style="text-align: center;">❖</p>		LES FORCES. (6 P.) Mouvements. Effets des forces. <ul style="list-style-type: none"> Déformer les objets. Modifier le mouvement. Forces. <p style="text-align: center;">❖</p>
DS	LA REPRODUCTION HUMAINE. (6 P.) Étapes de la vie des humains. <ul style="list-style-type: none"> Naissance. Croissance. Reproduction. Mort. Système reproducteur : organes et fonctions. <ul style="list-style-type: none"> Appareil reproducteur masculin. Appareil reproducteur féminin. Reproduction humaine. Fécondation. <p style="text-align: center;">❖</p> LES ÉTAPES DE VIE DES VÉGÉTAUX. (6 P.) Étapes de vie d'une plante à fleurs (reproduction sexuée). <ul style="list-style-type: none"> Pollinisation. Fécondation. Germination. Croissance. Mort. Acteurs de la pollinisation. Acteurs de la dissémination des graines. <p style="text-align: center;">❖</p>	LES MÉLANGES HOMOGÈNES ET HÉTÉROGÈNES. (6 P.) Mélanges homogènes et hétérogènes. <ul style="list-style-type: none"> Solide / Solide. Solide / Liquide. Liquide / Liquide. Gaz / Gaz (air). Mélange hétérogène de liquides. Masse et volume. <p style="text-align: center;">❖</p>	LA PLACE DE LA TERRE DANS LE SYSTÈME SOLAIRE. (6 P.) Place de la Terre dans le système solaire. <ul style="list-style-type: none"> Le système solaire. La planète Terre. La Lune. Modèle scientifique. <ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques. Utilité. Évolution. Exemples. Éclipse. <p style="text-align: center;">❖</p> L'ÉLECTRICITÉ. (8 P.) Circuit électrique simple. Isolant et conducteur électrique. <p style="text-align: center;">❖</p>

- En secondaire, nous nous sommes basés sur 96 périodes, soit 73,3 h ou 4400 min. par an de sciences réparties entre les 3 disciplines (32 pér., 24,4 h ou 1466,67 min. de chaque discipline par an)

	BIOLOGIE (32 périodes utiles)	CHIMIE (32 périodes utiles)	PHYSIQUE (32 périodes utiles)
SI	<p>ÉCOSYSTÈMES. 12 p Écosystème.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biotope. • Biocénose. • Exemples d'écosystèmes (terrestre ou aquatique). <p>Biodiversité. Facteurs biotiques. Facteurs abiotiques. Relations des vivants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre les vivants. <ul style="list-style-type: none"> ○ Interspécifiques. ○ Intrasécifiques. <p>Décomposeurs (animaux, champignons, bactéries). Matière organique d'origine animale et végétale et matière minérale.</p> <p style="text-align: center;">❖</p>	<p>RESSOURCES NATURELLES EN MATIÈRES PREMIÈRES. 12 p Matériaux à la surface de la Terre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sol. • Sous-sol (roches, minéraux). <p>Ressources naturelles. Recyclage des matières produites.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recyclage naturel de la matière organique du sol. • Biodégradabilité. <p>Étapes de transformation des matériaux d'un objet de l'extraction des matières premières à la valorisation des déchets (« cycle de vie des matériaux »). Métaux et non-métaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques macroscopiques. <p style="text-align: center;">❖</p>	<p>RESSOURCES NATURELLES EN ENERGIE. 10 p Ressources primaires d'énergie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minérale : uranium. • Organiques fossiles : gaz naturel, pétrole, charbon. • Organiques non fossiles (Ex.: bois, ...) • Rayonnement solaire, vent, eau, géothermie. <p>Formes d'énergie et transformations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Électrique. • Thermique. • Mécanique. • Chimique. • Lumineuse. • Nucléaire. <p>Types de centrales électriques.</p> <p style="text-align: center;">❖</p>

- 2- Rappelons qu'au primaire, sciences et FMTTN correspondent ensemble à 3 périodes par semaine. Les apprentissages ont été répartis par année en tenant compte de ce référentiel FMTTN afin de travailler en parallèle certains concepts et certaines démarches et gagner du temps tout en permettant une approche interdisciplinaire et d'éventuels projets. Les informations se trouvent dans la rubrique croisements du référentiel. Citons par exemples en P2 et P4, la germination, la nutrition des végétaux, la floraison en sciences et les semis et la culture en FMTTN, la question de l'énergie en P6 en sciences FMTTN, EPC...

P2

SCIENCES	Réaliser des semis pour déterminer les conditions pour qu'une graine germe. (SF)	Cultiver un végétal, avec l'aide de l'enseignant, selon un mode de culture défini. (C)	FMTTN
	Recueillir des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (tableau de données, document audiovisuel, photo, croquis, texte...) et/ou auprès d'une personne-ressource. (SF)	Rechercher une information au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos...) et des mots-clés choisis collectivement. (C)	
	Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. (SF)	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats. (C)	
	Citer des comportements de protection face aux dangers liés aux sons trop forts. (S)		
	Énumérer des moyens pour être vu et/ou entendu et pour percevoir son environnement (ex : à vélo...). (SF)		
	Citer des comportements de protection face aux dangers liés à la lumière trop intense et à l'usage de rayons LASER. (SF)		
	Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)		

P4

SCIENCES	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF)	FMITTN
	Énoncer plusieurs formes d'énergie se transformant en énergie thermique (se chauffer) : mécanique, lumineuse, électrique, chimique. (S)	Identifier, dans le cadre d'application d'un objet technologique, le type d'énergie (électrique ou mécanique), les machines simples (roue, levier, poulie et courroie, engrenage) et leurs effets (démultiplication, transmission). (S)	
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Sur la base de différents supports, identifier des acteurs de la production et de la consommation responsables (équitables, durables...) et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables. (SF)	FHGES
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple. (SF)	EPC

P6

SCIENCES	Relier la production de matière organique au niveau des différentes parties de la plante à l'utilisation de la lumière et de matière minérale (eau et dioxyde de carbone) par les plantes vertes. (S)	Énoncer des causes possibles d'anomalies : parasites, maladies, pollution, hydratation, température, exposition à la lumière, au vent, taille abusive. (S)	FMITTN
	Interpréter des informations d'une étiquette : - nom/formule chimique, concentration ; - pictogramme(s) de danger. (SF)	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques. (S)	
	Décrire les dangers de l'électricité pour les humains et pour les installations, et les dispositifs permettant de s'en protéger. (SF)		
	Comparer des appareils électriques du point de vue de leur consommation en énergie. (SF)	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies. (SF)	
	Proposer au moins un moyen pour diminuer la quantité d'énergie électrique utilisée dans une perspective de consommation responsable et justifier son choix sur la base de connaissances scientifiques. (C)		

S1

SCIENCES	Observer la transformation de fleurs en fruits contenant une/des graines et rassembler les informations pour les communiquer. (SF)	Cultiver, sous la supervision de l'enseignant, un végétal selon un mode de culture défini, en tenant compte du lieu et des conditions de production (substrat, calendrier des semis, température, luminosité, hygrométrie). (C)	FMITTN
	Ordonner et décrire les étapes de vie d'une plante à fleurs, à partir de n'importe quel élément de celle-ci (ex. : à partir d'un fruit, d'une graine, d'une fleur...). (C)		
	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)		

- 3- Les apprentissages en sciences sont répartis de manière spiralaire tant dans les savoirs que dans les savoir-faire et les compétences. Des tableaux de progressions ont donc été réalisés. En effet, dans la liste d'attendus apparaissant dans, par exemple, la démarche scientifique, la majorité a déjà travaillé dans les années précédentes et est entraînée ou affinée ; ce ne sont pas donc chaque année de nouveaux attendus. Dans le référentiel, les savoir-faire travaillés dans les années d'étude précédentes (toujours à entraîner) sont présentés en gris et ceux initiés en 2e année secondaire le sont en noir. Lors des évaluations sommatives, il est recommandé de se centrer sur les attendus en gris qui ont été exercés plus longtemps, et non

sur les attendus en noir dont l'apprentissage a uniquement été initié. En secondaire par exemple, presque tous les attendus de la démarche scientifique sont grisés c'est-à-dire qu'ils sont entraînés depuis les années précédentes.

Tableau de progression interne au GT :

Démarches d'investigation	P1	P2	P3	P4
			LISTE DES SAVOIR-FAIRE	LISTE DES SAVOIR-FAIRE
Se questionner				
Se questionner, s'approprier un questionnement	Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets...) son étonnement et/ou questionnement. Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.	Identifier un problème et le reformuler avec l'ensemble de la classe. Formuler ensemble une question d'ordre scientifique correspondant au problème posé.	Identifier un problème et le reformuler avec l'ensemble de la classe. Formuler ensemble une question d'ordre scientifique correspondant au problème posé.
Écrire à l'écran Proposer une explication possible d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse	Proposer des explications et écouter celle des autres.	Proposer des explications et écouter celle des autres.	Distinguer les faits des jugements de valeur. Proposer des explications et les confronter à celle des autres pour la tester.	Distinguer les faits des jugements de valeur. Proposer des explications et les confronter à celle des autres pour la tester.

Tableau présent dans le référentiel en S1 dans la partie démarche scientifique

Savoir-faire liés aux démarches d'investigation scientifique	
Se questionner	
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Identifier et formuler une question d'ordre scientifique correspondant au problème posé.
Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	Distinguer les faits établis des jugements de valeur. Formuler une hypothèse et la confronter à celles des autres pour sélectionner celle(s) à tester.

- 4- Les concepts scientifiques sont quant à eux également travaillés de façon spiralaire et progressive, la progression a été pensée en fonction du niveau des enfants. Là encore, certains savoirs correspondent à un approfondissement d'apprentissages précédents.

Voici un exemple en chimie S1, S2, S3 qui est assez représentatif puisqu'actuellement, la chimie est abordée seulement en 3e année et très rapidement de manière très abstraite et symbolique. Dans le référentiel à venir, un ancrage dans le réel est davantage présent et la chimie commence de manière macroscopique par l'observation de substances de notre environnement et en lien avec des problématiques environnementales. Cette approche progressive limite les ruptures conceptuelles et donc les obstacles à l'apprentissage pour les élèves et serait donc favorable à l'intégration des concepts et démarches. Nous faisons l'hypothèse que c'est une manière de gagner du temps sur, par exemple, les apprentissages de chimie en 3e secondaire.

S1

Métaux - Caractéristiques macroscopiques - Utilisation des métaux	Citer des caractéristiques macroscopiques d'un métal (malléabilité, conductivité électrique, conductivité thermique, éclat métallique). Citer et décrire quelques exemples d'utilisation de métaux du quotidien (ex. : l'or, l'argent, le cuivre, le fer...) et leur utilisation.
Suivre un protocole expérimental : l'identification de roches et de métaux.	Identifier expérimentalement des échantillons de métaux sur la base de leurs propriétés physiques (malléabilité, conductivité électrique, thermique, éclat).

S2

Représentation moléculaire et atomique des corps purs simples et composés : dioxygène, dihydrogène, diazote, eau, hélium, dioxyde de carbone, dioxyde de soufre, dioxyde d'azote Modèles 2D et 3D Distinction corps pur simple de corps pur composé	Distinguer mélange de corps pur au niveau moléculaire en mettant en évidence la composition atomique des molécules. Distinguer corps pur simple de corps pur composé au niveau moléculaire, à partir des exemples suivants : dioxygène, dihydrogène, diazote, eau, hélium, argon, dioxyde de carbone, dioxyde de soufre, dioxyde d'azote. Préciser le nombre d'atomes et le type d'atomes constituant les molécules simples suivantes : H ₂ , O ₂ , N ₂ , Ar, He, NO ₂ , SO ₂ , CO ₂ , H ₂ O.
Utiliser des modèles moléculaires pour comprendre une réalité complexe : les particules présentes dans l'air.	Manipuler des objets (modèles moléculaires en 3D) et utiliser des modèles moléculaires en 2D pour représenter les molécules simples suivantes : H ₂ , O ₂ , N ₂ , Ar, He, NO ₂ , SO ₂ , CO ₂ , H ₂ O.
Utiliser les noms et les symboles relatifs à la chimie : les symboles chimiques et formules moléculaires.	Utiliser le nom et le symbole chimique de quelques atomes : argon, hélium, oxygène, hydrogène, carbone, azote et soufre. Utiliser le nom et la formule chimique de quelques molécules du quotidien : dioxygène, dihydrogène, dioxyde d'azote, dioxyde de soufre, dioxyde de carbone, diazote et eau.

S3

Savoir-faire	Attendus
Suivre un protocole expérimental ou concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire : les corps purs simples.	Tester ou observer les caractéristiques macroscopiques de quelques corps purs pour distinguer les métaux des non-métaux.
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : les éléments chimiques d'une même famille.	Classer les éléments d'une même famille sur la base de leurs propriétés.
Exploiter un document de référence : le tableau périodique.	Exploiter le tableau périodique pour en retirer des informations en lien avec le quotidien : certaines caractéristiques macroscopiques, composition en protons, électrons et neutrons, valence ou le nombre d'oxydation, charge attendue d'un ion.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité : l'atome et l'ion.	Modéliser un atome et un ion pour les distinguer.
Utiliser les symboles relatifs à la chimie : symboles et formules chimiques.	Associer les éléments rencontrés à leur symbole chimique. Préciser la composition d'une molécule sur la base de sa formule chimique. Construire la formule chimique d'un composé d'après sa composition en éléments chimiques et leur(s) valence(s) ou nombre(s) d'oxydation.

Voici un exemple en biologie à propos de la classification qui se construit progressivement depuis le plus jeune âge.

P1 Identifier et nommer des attributs des animaux rencontrés (bouche, yeux, squelette interne, squelette externe, coquille, antennes, poils, plumes, mamelles, membres, pattes, nageoires).	Trier des vivants ou des non-vivants.
	Classer des vivants selon leurs attributs.

		Attendus
P6	Nommer des attributs des espèces rencontrées (squelette interne, squelette externe, membre, pattes articulées, antennes, poils, coquille, tentacule, pied plat, anneau, nageoires rayonnées, quatre doigts à la main...).	Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants et identifier ceux retenus pour la classification. Utiliser et/ou réaliser un tableau d'attributs partagés, afin de réaliser des groupes emboîtés.
S2	Préciser que les liens de parenté et les attributs partagés sont expliqués par l'évolution des vivants. Décrire les éléments constitutifs d'un arbre phylogénétique : espèces actuelles, ancêtre commun et attributs partagés.	Transposer un ensemble emboîté d'une collection d'animaux en un arbre phylogénétique simple.

- 5- Dans un même thème, il existe des attendus de savoir, de savoir-faire qui sont liés et interdépendants. Le nombre d'attendus n'est donc pas le reflet du temps à y consacrer. En regardant les tableaux ci-dessus en chimie ou en biologie, on perçoit bien cette interdépendance, les savoir-faire et savoirs sont travaillés conjointement.
- 6- La commission des référentiels a été attentive au caractère non exhaustif des attendus et à la nécessité de ne rédiger que « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » pour reprendre l'expression de M. Romainville. La commission a d'ailleurs régulièrement demandé au GT de supprimer des attendus, ce que le GT a effectué. L'allègement a nécessité certains deuil tout en respectant le caractère progressif et spiralaire nécessaire à la qualité des apprentissages.
- 7- Enfin, lors de la relecture du référentiel par le groupe de lecteurs du terrain proposé par la commission des référentiels et par d'autres lecteurs experts dans le domaine, les lecteurs du primaire étaient confiants dans le caractère réaliste des attendus, des allègements ont néanmoins été réalisés. Au secondaire, des suggestions d'allègement ont été prises en compte également. Un document de recueil des suppressions a été tenu à jour afin de garder une trace de cette réflexion.

**COMPILATION DES « SUPPRESSIONS »
DU REFERENTIEL « SCIENCES »**

30 septembre 2019
7 et 14 octobre 2019
18 et 25 novembre 2019

Suppressions			
P1	BIOLOGIE	S.-F.	Quelques caractéristiques des vivants. Observer des vivants et des non vivants de manière diversifiée.
P1	BIOLOGIE	S.	Les aliments consommés par les humains. Aliments d'origine animale, d'origine végétale L'eau Préciser qu'une alimentation saine est variée.
P1	BIOLOGIE	S.-F.	Les vivants et leur milieu de vie. Établir des liens entre les besoins des vivants et leur milieu de vie. Préciser ce dont dispose l'animal dans son milieu de vie pour satisfaire ses besoins.
P1	PHYSIQUE	S.	Les forces. Identifier que lorsqu'il y a un mouvement, un changement dans le mouvement ou un changement de la forme d'un objet, il y a une force qui s'exerce sur l'objet.

Comme on peut le deviner, ce travail de planification, répartition, estimation, allègement est le fruit d'un travail d'équipe de 2 années, de régulations successives en lien avec la demande de la CDRP et de nos relecteurs. La méthodologie mise en place a permis de proposer un référentiel qui semble donc correspondre aux grilles horaires proposées.

Référentiel d'Éducation culturelle et artistique (ECA)

- *Comment va s'articuler le référentiel ECA au PECA, le premier étant extrêmement dense, l'autre étant flou à ce stade ? Est-il clair de qui va/doit s'en emparer exactement dans les écoles ?*

Le référentiel ECA précise les contenus et attendus annuels qui doivent être dispensés par l'enseignant dans le cadre des périodes qui lui sont attribuées à la grille horaire. Le PECA est l'affaire de tous, toutes disciplines confondues, tant dans le monde scolaire que dans le monde culturel.

Par ailleurs, en termes de coordination et de timing, l'ensemble des dispositifs envisagés dans le cadre du PECA devrait permettre un déploiement cohérent :

« *Le PECA est le fruit de l'action concertée de différents types d'intervenants :*

- *Le/la titulaire de classe dispense le cours d'Éducation culturelle et artistique. Il/elle se base sur le « Référentiel des compétences initiales » (en maternel) et le « Référentiel de l'Éducation culturelle et artistique » (en primaire et secondaire inférieur) qui identifient les contenus et objectifs fondamentaux de ce cursus, encouragent le développement de compétences transversales, fournissent des illustrations et opèrent des croisements entre disciplines.*

- *Des enseignants relais seront désignés dans le dernier trimestre de l'année 2022. Ils contribueront à une implémentation réussie du PECA au sein de leur établissement.*

- *Des conseillers « référents culturels » accompagnent les écoles pour faciliter cette mise en place, notamment via un dialogue avec le monde culturel.*

- *Réciproquement, des opérateurs culturels, positionnés comme « référents scolaires », forts de leur expérience des partenariats Culture-École, interviennent pour amplifier, animer, coordonner, transposer des synergies déjà vivaces dans de nombreux établissements à l'échelle de leur plateforme territoriale (bassin scolaire). Ces plateformes sont au nombre de dix ;*

- *Des opérateurs culturels personnes morales (asbl, institutions,...) et des artistes, bénéficiant du soutien et de la médiation des référents tant culturels que scolaires nouent des partenariats avec les écoles et y déploient leur créativité en nourrissant celle des élèves et en s'intégrant aux activités proposées le/la titulaire de la classe. »*

- *Comment s'articule le cours d'ECA et le PECA ? Le référentiel explique-t-il la différence et l'articulation entre ces deux réalités ? Quels moyens sont mis à disposition ? Quel équipement ? Quel budget exact par élève et par an ?*

Le référentiel concerne exclusivement les apprentissages liés à l'éducation culturelle et artistique.

Le cours d'ECA et le parcours (PECA) sont bien évidemment liés, notamment par le biais de la composante « rencontrer ». Cependant, ils se différencient sur plusieurs points :

L'ECA est un cours intégré dans les grilles horaires du Tronc commun à raison de quatre périodes hebdomadaires (M1 à M3), puis de deux périodes par semaine, de P1 à S3.

Ce cours est dispensé par l'enseignant titulaire et fait l'objet d'un référentiel spécifique qui concerne trois modes d'expression (française et corporelle, plastique, musicale) et l'éducation culturelle.

Des attendus de savoirs, de savoir-faire et de compétences sont clairement mentionnés. L'ECA est une des ressources essentielles du PECA (référentiel ECA, « Visées transversales » p. 75).

Le PECA, quant à lui, se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du Tronc commun. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage (référentiel ECA, « Glossaire » page 94).

La différence et surtout l'articulation entre ces deux réalités sont évoquées au sein du référentiel :

- en page 8 : « 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 »;
- en page 24 : « Dans le cadre du PECA, toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriations des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique »;
- en pages 25, 30, 35, 40, 45, 51, 57, 63 et 69 (paragraphe repris systématiquement dans l'introduction de chaque année du Tronc commun) : « La culture étant transversale, les repères et contenus gagneront à être travaillés en coordination avec les autres modes d'expression et les disciplines des autres domaines d'apprentissage. En complément de ces repères et afin de nourrir le parcours de chacun (PECA), il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des opérateurs culturels ou tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) et médiatiques, des événements ponctuels et éphémères... ».

À propos des moyens et des équipements, une réflexion est en cours, notamment dans le cadre du chantier 2, pour définir les besoins liés à l'entrée dans le Tronc commun : « Chantier 2 : P02, livrable 9 - Assurer les conditions matérielles nécessaires à la mise en œuvre de la FMTTN et de l'ECA ». Une note est en cours d'élaboration.

Il s'agit bien d'identifier les besoins en équipements pédagogiques et consommables inhérents au déploiement de la FMTTN et de l'ECA et sur la manière dont le régulateur pourrait aider les écoles à rencontrer ces besoins. Cette note explore aussi des actions d'adaptation infrastructurelles légères, également pour tendre vers la rencontre de ces besoins ».

Concernant l'acquisition de nouveaux matériels pédagogiques, des éléments de soutien comme des listes indicatives des matériels pédagogiques utiles pour mettre en œuvre les apprentissages visés seront diffusées prochainement.

Quant à la question du budget par élèves, il n'est pas possible d'y répondre puisque les données dépendront, entre autres, des supports d'apprentissage, des outils utilisés par les enseignants, ainsi que des équipements déjà disponibles au sein des écoles.

Voir également le document annexé

- Il est dit que le PECA s'appuie, entre autres, sur l'ECA. Mais où en est-on avec la (future) mise en place du PECA ? N'y aura-t-il pas de problèmes de coordination et les timings sont-ils bien harmonisés ?

Cette question sort du cadre du référentiel et donc, du cours d'éducation culturelle et artistique à proprement parler. Elle concerne spécifiquement le PECA et devrait, selon l'inspection, être posée aux responsables du chantier 18 « Parcours d'éducation culturelle et artistique ».

Toutefois, les informations reprises sur le site PECA indiquent que « *le PECA a pris cours dès septembre 2020 à travers tous les niveaux scolaires. Néanmoins, les moyens budgétaires complémentaires dévolus au PECA sont prioritairement affectés en suivant le calendrier de déploiement progressif du Tronc commun et donc du cours d'ECA (Enseignement maternel depuis septembre 2020, début de l'enseignement primaire en 2022-23, entièreté du Tronc commun en 2030-31).* »

Par ailleurs, en termes de coordination et de timing, l'ensemble des dispositifs envisagés dans le cadre du PECA devrait permettre un déploiement cohérent.

- En page 96 du référentiel ECA, se trouvent des tableaux synoptiques, censés présenter une vue panoramique des contenus et/ou attendus, sur tout le parcours des apprentissages du TC. Un lien vers un document externe est proposé, mais non fonctionnel dans le PDF transmis par le Cabinet. Où pouvons-nous trouver ce synoptique ? Peut-il nous être transmis (ou le lien ?)

Le lien sera fonctionnel lors de la mise en ligne du référentiel sur le site « enseignement.be » et sur la plateforme de ressources éducatives e-classe. Le document pdf est transmissible (annexe : « ECA_Tableaux_Vprovisoire 0621 »).

- *En ce qui concerne les partenariats avec les acteurs culturels, pouvez-vous préciser ce que vous entendez par "il semble essentiel que tous les établissements puissent accéder aux opérateurs de leur choix..." ? Est-ce en opposition avec la réalité actuelle ?*

L'introduction de la circulaire 8549 du 19/04/2022 libellée « Collaboration entre Culture et Enseignement – Appel à Projets PECA Culture-École transitoires dans le cadre du PECA » apporte des réponses à ces questions.

Elle indique d'une part :

« L'accès à la l'art et la culture représente un enjeu fondamental pour permettre aux enfants et aux jeunes de décoder et de prendre une place active dans la société complexe au sein de laquelle ils grandissent.

Depuis septembre 2020, le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) se met en place à travers tous les niveaux de l'enseignement obligatoire.

Propre à chaque élève, tissé d'expériences culturelles et artistiques multiples, il accompagne désormais l'élève tout au long de sa scolarité et repose sur un cours d'Éducation Culturelle et Artistique, organisé quant à lui depuis l'entrée en maternelle jusqu'à la fin du Tronc commun. Le PECA a une vocation : imprégner chaque élève, de manière singulière, d'un goût pour l'exploration et la pratique culturelle et artistique.

Son architecture, approuvée par le Gouvernement en juillet 2020, est soutenue par de nouvelles ressources pédagogiques, humaines et budgétaires. Elle mobilise et organise la mise en réseau du secteur éducatif et culturel au sens large, qu'il s'agisse d'établissements scolaires de l'enseignement obligatoire ou artistique (ESAHR), d'institutions culturelles, d'artistes... Dans ce cadre, des opérateurs culturels coutumiers des partenariats Culture-École et regroupés en « consortiums » ont été mandatés, par zone territoriale, pour amplifier, animer, coordonner, transposer des synergies déjà vivaces dans de nombreux établissements.

Dans une perspective d'optimisation de l'offre culturelle et de meilleure lisibilité des dispositifs existants, une évaluation générale des appels à projets autrefois gérés par la Cellule Culture-Enseignement est à l'œuvre depuis plusieurs mois » (...)

Elle mentionne d'autre part que :

« En vertu de l'allocation prioritaire des budgets PECA supplémentaires aux niveaux concernés par le calendrier d'implémentation du Tronc commun, un tiers de l'enveloppe budgétaire dédiée à cet appel sera réservé à des projets concernant des classes de la 1ère maternelle (en ce compris l'accueil) à la 2ème primaire. De même, lors de la sélection, une attention particulière sera portée aux implantations :

- *à indice socio-économique faible (inférieur ou égal à 8) ;*
- *ayant peu bénéficié de subventions au cours des deux dernières années dans le cadre d'appels à projets FWB (Cellule Culture-Enseignement et Administration Générale de la Culture) ;*
- *éloignées géographiquement de tout opérateur culturel reconnu par la FWB ».*

Référentiel de Français et Langues anciennes

- Dans les enjeux et objectifs du référentiel, à la page 19, il est mentionné ceci :
 - « On ne saurait trop souligner l'importance d'expérimenter, et ce dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues qui permettent aux sociétés humaines d'exprimer des modes de pensée et des façons de voir le monde. **Cela vaut également pour la langue maternelle des élèves non francophones**, qu'il s'agit également de reconnaître et de valoriser comme vecteur de culture et moyen d'expression »
 - Quels sont les outils et concepts développés au sein du référentiel auxquels se rattachent la valorisation des langues maternelles des élèves non francophones ?
 - C'est une excellente idée, mais comment envisagez-vous de valoriser la langue maternelle des élèves non francophones

Il me semble utile de rappeler ici que le but du cours de français est bien d' « expérimenter la dimension culturelle des langues » et de « valoriser la langue maternelle des élèves comme vecteur de culture » et non de « valoriser les langues maternelles des élèves non francophones » : ceci serait impossible (trop peu d'heures de cours, connaissances linguistiques incommensurables des professeurs, impossibilité de traiter de toutes les langues que l'on pourrait rencontrer au sein d'une même classe, etc.).

Dans la mesure où les classes sont extrêmement diversifiées, où les écoles présentent des publics fort différents, où l'actualité internationale exerce un rôle immédiat sur la réalité des élèves/enseignants francophones, les concepteurs du référentiel ont eu comme principe fondamental de permettre aux enseignants et aux écoles d'adapter le plus possible les attendus du cours de français aux réalités diverses qu'ils rencontrent, dont précisément les cultures et langues non francophones.

C'est pourquoi le référentiel n'entre jamais dans le détail de spécificités culturelles ou de langues différentes. Il propose donc une série d'attendus non « marqués » sur ces plans culturels afin d'ouvrir les possibilités d'adaptation aux réalités rencontrées.

C'est à ce même titre qu'il ne présente pas de liste d'œuvres imposées, mais préfèrent prendre les genres comme portes d'entrée :

- p.29 : « En effet, pour les élèves, l'entrée par les genres permet de partir de leurs expériences langagières à l'école et en dehors. ».
- p.30 : « Le travail en classe s'effectue autant que possible sur des genres en lien avec les centres d'intérêt et le vécu des élèves, l'actualité de la classe, les projets en cours ».
- P.31 : « Selon les projets de classe, l'actualité, le contexte, le titulaire abordera également d'autres genres. Il peut pour cela s'inspirer de la liste non exhaustive des genres en italique ».

Le référentiel inscrit bien l'absence de liste d'œuvres dans cette perspective d'ouverture aux autres cultures ;

- p.21 : « Il est essentiel de plonger régulièrement les élèves dans un bain de textes d'horizons culturels variés et de les initier à une lecture réflexive, pour les familiariser avec la diversité des écrits, avec les habitudes culturelles et les savoirs qu'ils supposent. »

- *Vous signalez, à juste titre, qu'en fonction de leur parcours de vie et de leur environnement familial, les enfants ont été plus ou moins préparés à la langue de scolarisation. Comment préconisez-vous de permettre à ceux qui sont moins bien préparés de développer tout de même cette langue de scolarisation ?*

Il est sans doute utile de lever la confusion entre « langue de scolarisation » et « langue non maternelle ». Dans l'esprit du référentiel, la langue de scolarisation désigne la langue utilisée à l'école, donc celle qui « possède donc des spécificités liées à la fois au milieu de la vie scolaire (vivre et apprendre au sein d'un groupe d'élèves) et aux activités d'apprentissage (lire, écrire, verbaliser, expliquer, comparer, justifier, résumer...) » (cf. référentiel p.18).

Dans la mesure où, contrairement aux socles, les attendus sont précis et davantage détaillés, tous les élèves, quel que soit leur milieu familial, sont conviés à apprendre de manière progressive et régulière les différentes facettes de cette langue de scolarisation : ils sont donc sur un pied d'égalité puisque tous doivent passer par chacune des étapes, et ce, au même moment du parcours scolaire.

En outre, le cours de français n'est pas le seul impliqué dans cette problématique : la langue de scolarisation est l'affaire de toutes les disciplines : référentiel page 19: Tout enseignant doit être conscient de l'impact du langage sur la compréhension et l'appropriation des contenus qui relèvent de sa discipline. Toutefois, même s'il revient à chaque discipline d'enseigner ses concepts propres et ses usages langagiers particuliers, l'enseignement du français offre un espace privilégié pour les observer. Cette observation réfléchie favorise le développement de compétences dites métalangagières. Celles-ci participent à la maîtrise de plus en plus experte du français tout en affinant la compréhension des disciplines scolaires.

- *Dans ce référentiel déjà déterminé par le gouvernement en janvier 2021, de petites modifications ont été faites. Confirmez-vous que ces retouches ne concernaient que quelques féminisations de nom de métier et quelques notes infrapaginales mineures ? Ces modifications ont-elles été validées en CDRP, avec l'aval des réseaux et de l'inspection ? Le gouvernement en a-t-il tenu compte dans la version qu'il doit approuver cette semaine ? Pouvez-vous nous fournir une liste exhaustive des modifications apportées afin d'en prendre la mesure, depuis l'avis donné par les réseaux en la lecture de l'avant-projet de décret « de confirmation » ainsi que nous transmettre l'avis officiel de la CDRP ?*

Une série de modifications corrigent des coquilles (exemples : mots manquants, tiret dans les listes,...). D'autres uniformisent les contenus d'une année à l'autre dans un souci de cohérence... bref, des corrections mineures. En revanche, des modifications plus importantes en matière d'égalité et de genres ont été débattues en CDRP : référence à des œuvres créées par des femmes, stéréotypes de genres et conscientisation de l'impact de l'usage de la langue...

La liste des modifications est annexée aux documents.

- *Pouvez-vous brièvement nous présenter comment les attendus année par année vont permettre d'améliorer les compétences et le plaisir de la lecture ainsi que les compétences de lecture (premiers pas, différents types de textes, « vitesse » et compréhension de la lecture).*
- *Qu'en est-il au niveau des visées de production en écriture (rédaction) et parler ? (tableau en p26). Comment et quand l'élève passe-t-il d'un « scripteur » émergent à un scripteur confirmé ?*

Dans ce référentiel, l'apprentissage de la lecture est indissociable de celui de l'écriture. L'apprentissage de la lecture est détaillé de manière beaucoup plus explicite que dans les socles, avec des balises de fluence (condition nécessaire pour aimer la lecture).

Aucun attendu ne concerne l'étiquetage (nom, verbe...) avant la 3e primaire, afin de ne pas freiner les enfants dans leur production d'écrit ; dès le début, ils sont mis en contact avec des œuvres matrimoniales et patrimoniales de la littérature et sont amenés à développer leur identité de lecteur. De même, les élèves sont confrontés à une très grande diversité de genres de textes, tant en réception (écouter/lire) qu'en production (parler/écrire).

Le modèle de scripteur détaille les étapes par lesquelles on passe de scripteur émergent (M3-P1 avec la découverte du principe alphabétique vers le stade de scripteur confirmé, loin d'être achevé dans le cadre du Tronc commun, avec des périodes de transition et de recouvrement entre chaque étape.

Je ne peux que renvoyer vers les introductions (soit l'introduction globale ou chaque introduction d'année) dont le rôle est très précisément et justement de brosser en une vue d'ensemble le détail des compétences de lecture -dont les processus engagés afin d'améliorer les compétences et le plaisir de la lecture – et d'écriture.

- *Qu'en est-il de l'écriture inclusive, quelle approche, s'il y en a une, est adoptée ? Qu'en est-il du point médian, mais pas que le point médian ? Est-il évoqué ou découragé dans un souci d'inclusion large ?*
- *Comment se sont situés les GT par rapport à la lecture de textes « inclusifs » recourant à des graphies complexes « (. e. é. es) », notamment en lien avec les troubles de l'apprentissage ?*

Même si une grande attention a été apportée à la nécessité de faire prendre conscience que la langue véhicule des stéréotypes de genre, de mettre en lumière des œuvres produites tant par des femmes que par des hommes...le référentiel n'a pas l'ambition d'initier les élèves du Tronc commun (de 3 à 15 ans) à l'écriture inclusive, au point médian, etc...

- *La partie « Langues anciennes » comprend 13 pages sur un total de 236 pages pour l'ensemble du référentiel. Tenant compte du fait que le français porte sur 9 années et le latin sur 2, le prorata (décompte fait des intros et glossaire) est de 21 pages/année pour le français et de 6,5 pages pour les langues anciennes. Est-ce bien proportionné ? La*

production du sous-groupe de travail n'a-t-elle pas été trop condensée ? Est-ce assez précis ou volontairement vague ?

Ce calcul subtil doit être pondéré par le volume de périodes dévolues au français (selon les grilles indicatives : 8 en P1-P2, 7 en P3-P4 et 6 jusqu'en S1...) soit environ 3 à 4 fois plus que le latin. (ce qui correspond: 21 pages pour 6 périodes hebdomadaires \approx 6,5 pages pour 2 périodes).

Référentiel de la Formation historique, géographique, économique et sociale

(FHGES)

- *Les origines du concept de racisme sont essentielles pour faire comprendre aux élèves qu'il s'agit d'une construction sociale qui tire ses racines dans l'histoire. Cette démarche permet de développer chez l'élève la conscience du problème de l'essentialisation en fonction des origines ou de la couleur de peau ainsi que la nécessité de combattre ce fléau. Comment cette démarche est-elle développée dans le référentiel ? Est-ce dans les liens avec l'esclavage et la colonisation ? Comment ?*

Concernant le concept de « racisme », les savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires en formation historique, géographique, économique et sociale contribuent notamment à la poursuite des objectifs communs suivants :

- comprendre les dimensions multiculturelles de nos sociétés ;
- 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...

Un des objectifs de la formation historique vise à observer et interroger principalement l'organisation des sociétés belge et européenne 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.

Citons comme exemples :

- En 6e 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 barbares, les explorations et les premières colonisations européennes du XVe siècle au XVIIIe siècle et l'Après-Guerre.
- En 2e 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 1e vague de mondialisation liée à l'élargissement du monde connu (du XVe siècle au XVIIIe siècle), une 2e vague de mondialisation liée à l'Industrialisation (du XIXe siècle au début XXe siècle), une 3e vague de mondialisation liée à l'ouverture commerciale et à la Révolution numérique (de 1945 à nos jours).
- En 3e secondaire, l'élève est amené à caractériser les relations entre citoyens/citoyennes et État, de la démocratie athénienne du Ve siècle av. J.-C. à nos jours. Pour comprendre ce processus dynamique et non linéaire, l'élève découvre la coexistence de situations plus ou moins démocratiques et de dérives 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 des objectifs de la formation économique et sociale est de 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. Par exemple :

- En S2, 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.

- Ce GT, comme les autres, était-il bien composé d'enseignants déchargés à quart-temps de leur charge de cours, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs ? Ce groupe pouvait inviter des experts. Combien d'experts didacticiens des 4 matières et scientifiques (académiques) ont été consultés pour les différentes parties, historique, géographique, économique, sociale ? Était-ce des contributions écrites ou participaient-ils directement aux groupes de travail et à la rédaction du contenu pour en fixer non seulement les bases scientifiques et les essentiels ?

Contrairement à ce qui a été affirmé récemment dans une émission de la RTBF, le cahier des charges des groupes rédactionnels imposait que des experts fassent partie des différents GT.

De nombreux experts extérieurs à l'école obligatoire ont donc participé à ces travaux, dont des didacticiens. Cela a également bien été le cas du référentiel FHGES, dès le départ et *a fortiori* lors de la séquence 3 (avec des représentants du collectif SHS notamment) et la séquence 4 (avec des experts de l'ARES). Durant cette ultime séquence, près de trente réunions ont été organisées en sous-groupes et en CdRP.

Les modalités s'adaptaient aux disponibilités des uns et des autres mais l'essentiel des travaux se passait directement dans les GT. Et ce compris la séquence 4 où les experts ne bénéficiaient pas de décharge d'horaire. Ce qui rend leurs contributions d'autant plus remarquables.

- En parlant de figures emblématiques, les listes de femmes et d'hommes ont été revues, afin d'avoir une approche équilibrée des genres. Comment s'est déroulé le choix et la redistribution genrée des figures emblématiques en histoire par exemple ?

Une attention particulière à la place des femmes et des acteurs individuels/collectifs de changement a été portée dès la constitution du GT. Toutefois, des modifications ont été apportées suite au travail réalisé par le GT « Place des femmes » mis en place par la CdRP ainsi

que durant la séquence 4. Le consensus était à chaque fois recherché entre les membres des différents groupes.

- *Le référentiel de géographie des 2e et 3e degrés pour la transition avait été adopté le 19 avril 2018 et entré en vigueur dès la rentrée suivante en 3e année du secondaire. La 3e année du secondaire y figurait donc (et il se retrouve donc dans le référentiel-ci. Quelles sont les matières qui ont été gardées et d'autres, renvoyées au futur référentiel du degré supérieur ?*

Il a été signalé aux membres du GT que le référentiel pour le Tronc commun ne devait pas tenir compte ni du dernier référentiel de géographie des 2e et 3e degrés de l'enseignement de transition ni du référentiel en vigueur dans l'enseignement de qualification. Un nouveau chantier devrait être lancé concernant les référentiels pour l'après-Tronc commun. Cette disposition implique toutes les disciplines et pas uniquement la géographie.

Les référentiels de sciences humaines sont ceux qui ont fait l'objet de plus de polémiques. C'est assez normal, car ce sont les domaines où d'une part les enjeux en termes de citoyenneté sont probablement les plus prégnants. Et d'autre part, ceux où les différentes visions du monde s'affrontent le plus. Un collectif a fait parvenir aux parlementaires une analyse très critique des référentiels. Tout en se voulant constructifs pour les prochaines années et en faisant des propositions pour une révision à moyen terme.

- *Sans reprendre l'ensemble de leurs argumentations et critiques, celle-ci nous semble fondamentale : « Entre une éducation civique qui vise à intégrer le jeune dans un monde à perpétuer et une éducation citoyenne qui invite le jeune à interagir dans un monde à améliorer, le référentiel a choisi l'éducation civique, au risque de renforcer encore la perte de confiance des jeunes vis-à-vis des adultes et de leurs institutions. Des jeunes qui ne sont plus dupes et qui revendiquent des outils pour comprendre et changer le monde ». Quelle est votre réponse ?*

L'idée d'avoir « choisi l'éducation civique » est très largement injustifié et ne s'appuie d'ailleurs sur aucun élément précis du référentiel. Au contraire, on y retrouve des éléments forts d'éducation citoyenne à la fois dans ses intentions :

Ainsi en sciences économiques et sociales :

- Mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :
 - o initier la compréhension des comportements des acteurs socio-économiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;

- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

Le détail des contenus et attendus va également dans le sens d'une éducation citoyenne, bien loin de « perpétuer le monde actuel », par ces trois attendus de compétences de S1 en formation économique et sociale :

- « Questionner la capacité et la possibilité pour tout individu de participer à des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique (par exemple en termes de fracture numérique) et certains de leur(s) impact(s).
- 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.).
- 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. »

Il est clair que la manière de transformer les intentions du référentiel dépendra largement de la manière dont les programmes s'en empareront et la manière dont les équipes pédagogiques déploieront les cours en classes. Mais il semble que les balises sont fermement présentes.

- *Quelle est votre réponse à la demande de ce collectif de retravailler les référentiels de sciences humaines d'ici cinq ans ? Et des propositions qu'ils font pour y arriver ?*

La CdRP a recommandé que la phase de monitoring concerne aussi la soutenabilité de la mise en œuvre des référentiels dans les premières années. Le gouvernement proposera dans les prochains mois un cadre décretaal pour ce monitoring. Il devra détailler autant les modalités d'évaluation de la mise en œuvre des référentiels que les modalités.

- *Le référentiel sciences humaines a fait couler beaucoup d'encre, pouvons-nous estimer après autant d'interventions en vue de le clôturer qu'il est suffisamment neutre mais également complet au regard des différentes disciplines qu'il englobe (histoire, géographie, sciences sociales, sciences économiques) ?*

Plutôt que de jauger la neutralité du référentiel, il convient d'évoquer son équilibre eu égard aux horizons divers des multiples acteurs qui ont contribué à la rédaction du référentiel (des représentants des FPO, des enseignants, des membres du SGI, des professeurs d'universités différentes, des maitres-assistants de Haute École...). Toutes ces personnes ont, à leur niveau, fait valoir leur expertise.

L'examen de la complétude du référentiel au regard des différentes disciplines qu'il englobe ne peut être réalisé qu'au travers du prisme du nombre indicatif de périodes dans l'enseignement primaire (2 périodes) et du nombre de périodes dans l'enseignement secondaire (4 périodes).

La détermination des savoirs, savoir-faire et compétences ainsi que de leurs attendus a été déterminée en tenant compte du développement sociocognitif des élèves et de ce qui ne peut être ignoré à 15 ans par l'ensemble des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Vouloir insérer davantage pourrait nuire à la soutenabilité de l'ensemble. Des choix ont été opérés. Toutefois, l'enseignement des diverses disciplines qui constituent les sciences humaines continuera après le Tronc commun, dans l'enseignement de transition et dans l'enseignement de qualification.

La définition des futurs référentiels pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire devra s'appuyer sur les acquis de ce référentiel du Tronc commun pour approfondir des notions et pour aborder des concepts plus abstraits.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Version provisoire

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de culture locale (par ex : bibliothèque, artothèque, centre culturel...). - Des éléments du patrimoine local (par ex : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique...). - Des objets multiculturels liés au quotidien (par ex : photo, objet décoratif, ustensile, outil, artisanat...). 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de culture (par ex : bibliothèque, artothèque, centre culturel, théâtre, salle de concert...). - Des éléments du patrimoine local (par ex : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique : public, privé, religieux, historique, industriel...). - Des objets multiculturels (par ex : une photo, un objet décoratif/artisanal, un ustensile, un outil...). 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de spectacle (par ex : théâtre, salle de concert, chapiteau...). - Un lieu patrimonial belge (par ex : Atomium, Grand-Place de Bruxelles, Bruges, Gare de Liège, Cathédrale de Tournai, Ascenseur à bateaux, site minier...). - Des objets multiculturels (par ex : statuette, objet artisanal, habit, chapeau, jeu, narguilé, masque africain, tajine, poncho...). 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un musée d'art ou une exposition. - Un patrimoine immatériel lié au vécu de l'enfant, par ex : <ul style="list-style-type: none"> • Fêtes et événements : fête du quartier, ducasse, commémoration... • Traditions et coutumes : carnivals, procession, ducasse... • Croyances et rituels : communion, Ramadan, fête laïque, Bar Mitzvah... • Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie... 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des traces du passé (par ex : vestiges archéologiques, ruines, site de fouilles...). - Un des patrimoines matériels d'ici et d'ailleurs, par ex : <ul style="list-style-type: none"> • Fêtes et événements : fête de quartier, commémoration... • Traditions et coutumes : carnivals, procession, ducasse... • Croyances et rituels : communion, Ramadan, les moulins à prières, les fêtes laïques... • Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie... - Un mythe ou une légende d'ici ou d'ailleurs, par ex : <ul style="list-style-type: none"> • la Gadale • le cheval Bayard • la Louve • Dédale et Icare • Cédipe • Tristan et Yseult • Dracula. 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de culture complétant le panel des lieux de culture déjà observés et/ou approfondissant un type de lieu. - Patrimoine matériel d'ici et d'ailleurs <ul style="list-style-type: none"> *Pour « l'ici » (voir liste en P3). *Pour « l'ailleurs », par ex : <ul style="list-style-type: none"> • Pyramides (Le Caire, Egypte) • Taj Mahal (Inde) • Muraille de Chine • Christ à Rio (Brésil) • Tour de Londres • Place Rouge (Moscou) • Machu Picchu (Pérou) • Colisée (Rome) • Venus de Milo • David de Michel-Ange • Sphinx (Le Caire, Egypte) • La Fontaine de Trevi... 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de culture (par ex : une ville, un musée d'art ou d'histoire...). - Des éléments du patrimoine matériel, d'ici et d'ailleurs, de périodes et d'origines géographiques différentes, par ex : <ul style="list-style-type: none"> • Antiquité : villa romaine, Parthénon, Byblos... • Moyen Âge : remparts de Binche, Archéoforum de Liège, Abbaye de Villers-la-Ville, Château fort (Gand, Vèves, Beersel), Notre-Dame de Paris, Alhambra de Grenade... • Temps modernes : Place Royale de Bruxelles, Château de Belœil, Théâtre de Namur, Opéra de Liège, Palais de Justice de Bruxelles, Palais de Schönbrunn de Vienne, l'Ermitage de Saint-Pétersbourg... • Époque contemporaine : Statue de La Liberté, Tour Eiffel... 	<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lieu de culture, par ex : une ville, un musée d'art, d'histoire, de sciences ou de techniques... - Du patrimoine matériel et immatériel, d'ici et d'ailleurs, plus précisément lié à l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques variés. Par ex : architecture, sculpture, photographie, design, mode, bande dessinée, cinéma, audiovisuel, musique, danse, théâtre, littérature... 	<p>Poursuivre la découverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De lieux de culture. - De patrimoine matériel et immatériel, d'ici et d'ailleurs, plus précisément lié à l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques variés. Par ex : architecture, sculpture, photographie, design, mode, bande dessinée, cinéma, audiovisuel, musique, danse, théâtre, littérature...

TABLEAUX SYNOPTIQUES

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, du patrimoine et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, éléments du patrimoine et objets culturels en lien avec le milieu local.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, œuvres et objets de diverses cultures, et les comparer.	Explorer un musée et un patrimoine immatériel local.	Explorer un patrimoine matériel et immatériel, d'ici ou d'ailleurs.	Explorer d'autres lieux, œuvres et objets culturels, d'ici et d'ailleurs.	Appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et origines.	Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire.	Élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés
SAVOIRS de C1 Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations, de préférence in situ, nommer : - un lieu culturel de son environnement proche ; - des éléments du patrimoine local ; - des objets de diverses cultures, liés à la vie quotidienne.	Suite aux visites et observations, de préférence in situ, identifier : - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...); - des éléments du patrimoine local ; - des objets de diverses cultures.	Suite aux visites et observations, de préférence in situ, décrire : - un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...); - des éléments du patrimoine matériel belge ; - des œuvres et/ou objets de cultures diverses.	Suite aux visites et observations, de préférence in situ, expliquer : - une œuvre d'art ; - un musée ou une exposition ; - des éléments du patrimoine immatériel (voir références) ; - des traditions (coutumes) d'origines diverses.	Suite aux visites et observations, de préférence in situ, présenter : - un site archéologique ; - des éléments du patrimoine immatériel ; - un mythe ou une légende.	À partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées, compléter : - son répertoire de lieux culturels ; - son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, analyser : - les informations recueillies ; - son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, catégoriser : - les informations recueillies ; - les objets de culture en lien avec l'évolution scientifique, technique et technologique.	Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, apprécier : - l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques ; - la diversité des objets de culture, de genres, d'époques et d'origines différents.
SAVOIR-FAIRE de C1 Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier.	Observer librement : - des lieux de culture ; - le patrimoine local ; - des objets de culture du quotidien.	Observer : - des lieux culturels ; - des éléments du patrimoine local ; - des œuvres et objets de culture.	Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.	Partager ses observations : - devant des œuvres ; - dans des musées ; - lors d'un événement culturel.	Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique... Explorer un mythe ou une légende.	Différencier les observations subjectives et objectives. Élargir son champ d'observation.	Observer selon des critères établis des éléments du patrimoine, des lieux, des œuvres et des objets de culture.	Compléter ses observations par des recherches.	Catégoriser des lieux, des éléments du patrimoine et des objets de culture observés.
Garder des traces.	Garder des traces et pouvoir les nommer.	Rassembler des traces et pouvoir les identifier.	Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.	Enrichir sa collection de traces.	Enrichir sa collection de traces.	Créer son propre répertoire.	Compléter son répertoire.	Enrichir son répertoire.	Organiser son répertoire.
COMPÉTENCE 3 Interpréter le sens d'éléments culturels.	Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.	Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques.	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité.	Situer des éléments culturels et artistiques dans leur contexte.	Interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.	Interroger le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.	Distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique.	Exprimer une appréciation esthétique et technique.	Argumenter son appréciation à partir de critères techniques et esthétiques.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C3 Contexte/ Fonction/Sens.	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.	Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues.	Lors des expériences culturelles et artistiques : - expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - comparer des messages découverts.	Lors des expériences culturelles et artistiques : - exemplifier le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - formuler sa propre appréciation esthétique.	Lors d'expériences culturelles et artistiques : - expliquer l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ; - confronter sa propre appréciation esthétique à celles des autres.	Lors d'expériences culturelles et artistiques : - analyser collectivement, le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - analyser l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ; - proposer sa définition de l'œuvre d'art.	Lors d'expériences culturelles et artistiques : - analyser ensemble, le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - caractériser ce qu'est une œuvre d'art.	Lors d'expériences culturelles et artistiques vécues : - analyser en autonomie le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; - argumenter l'intention d'un artiste, la signification d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.
SAVOIR-FAIRE de C3 Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le pourquoi des émotions ressenties.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger l'intérêt de la diversité culturelle.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique.	Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation.	Interroger l'existence de critères esthétiques. Chercher le contexte d'une œuvre.	Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique : - interroger l'existence de critères esthétiques ; - questionner le contexte et la fonction ; - identifier l'utilité d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.	Interroger l'esthétique d'une œuvre.
Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.	Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens interculturels.	Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens entre les modes d'expression artistique.	Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.	Lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques, expliquer des liens interdisciplinaires.	Établir des liens interdisciplinaires, lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques.	Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique, établir des liens interdisciplinaires.	Établir des liens interdisciplinaires.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	- Le théâtre gestuel : le mime (par ex : M. Marceau, Ch. Chaplin, B. Keaton...) - La marche rythmée.	- Marionnettes (par ex : traditionnelles et contemporaines, théâtre d'ombres...) - Rondes - Danses traditionnelles.	- Théâtre de rue/ cirque. - Danses de société, en couple, en groupe...	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Ballets (par ex : Casse-noisette, Le Sacre du printemps, ballets contemporains de M. Béjart, A. Alonso...).	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Œuvres issues de la danse «Jeune Public».	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Le théâtre d'ombres, le jeu masqué (grec, chinois...) - Danses du monde (par ex : orientale, africaine, tribale, Haka...).	- Représentation du théâtre de texte. - Danses urbaines : Hip hop, Break dance...	- Théâtre lié à l'actualité culturelle. - Spectacles pluridisciplinaires (par ex : Light dance, Enra...).	- Théâtre contemporain lié à l'actualité culturelle. - Danse contemporaine (par ex : M.A. De Mey, A.T. de Keersmaeker, M.-C. Pietragalla, M. Béjart...).
COMPÉTENCE 2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.	<i>Explorer l'expression des actions corporelles et verbales.</i>	<i>Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par : - l'observation ; - la découverte du jeu scénique.</i>	<i>Identifier des fondamentaux abordés lors de rencontres.</i>	<i>Adapter les mouvements et la voix, à l'environnement sonore.</i>	<i>Expérimenter les fondamentaux rencontrés durant l'année, dans une mise en jeu et en espace.</i>	<i>Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.</i>	<i>Analyser la concordance entre la mise en espace, l'environnement, y compris sonore, et l'interprétation.</i>	<i>Caractériser : - l'utilisation de moyens numériques dans une représentation ; - les genres théâtraux et chorégraphiques.</i>	<i>Déterminer les effets des moyens d'expression verbale et corporelle, par l'intégration des différents procédés scéniques explorés.</i>
SAVOIRS de C2 Temps/ Rythme.	<i>Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : (rythme cardiaque, rythme de la marche, rythme de la respiration...).</i>	<i>Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/ brusque/ rapide/arrêt/ accélération).</i>	<i>Décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le jeu théâtral : répétition, succession, alternance, enchaînement...</i>	<i>Décrire les composantes sonores (musique, voix off, bruitage...) d'un extrait scénique proposé.</i>	<i>Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (par ex : chronologie, flash-back, ellipse temporelle...).</i>	<i>Comparer le temps de la représentation et le temps réel (par ex : le temps de l'intrigue/de la réalité).</i>	<i>Analyser la scansion dans un texte poétique. Identifier les structures rythmiques dans la représentation : dans l'éclairage, la voix et les déplacements des comédiens, la pulsation et le rythme des mouvements.</i>	<i>Établir un lien entre le mouvement et le support sonore, y compris numérique.</i>	<i>Analyser : - le travail de chœur (le chœur, la narration collective, le coryphée) ; - les mouvements d'ensemble, les interactions entre les danseurs.</i>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Corps/Gestes/ Voix/Outils.	<i>Décrire :</i> - l'expressivité du corps : les mouvements, les postures ; - l'expressivité du visage, la direction du regard.	<i>Identifier :</i> - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser...); - les types des mouvements (long/court/ample/ arrondi/linéaire/ discontinu/ saccadé...).	<i>Décrire :</i> - la voix : intensité, hauteur, pause, respiration (voir P1 et P2 en expression musicale) ; - la position du corps (équilibre/ déséquilibre, transferts d'appuis...); - l'énergie des mouvements (lourd/ léger, aquatique, aérien...).	<i>Repérer les interactions corporelles</i> (par ex : la rencontre/ le croisement, la séparation, l'action/ la réaction...), <i>Identifier les interactions verbales</i> : le dialogue/le monologue.	<i>Identifier :</i> - différentes techniques vocales et de diction (accent tonique, articulation, intonation, prononciation...); - l'énergie des mouvements : le tonus musculaire (par ex : tension/ détente, flexion/ extension...).	<i>Décrire :</i> - la chorégraphie/ la structure de la phrase dansée (par ex : la combinaison des gestes, des déplacements...); - le jeu masqué (ses particularités, ses implications sur la posture...); - le rôle des partenaires, les points de contacts ou les types d'interactions dans le mouvement ; - les parties du corps initiatrices du mouvement.	<i>Analyser :</i> - la chorégraphie (par ex : le détournement des gestes du quotidien, la symbolique du geste...); - l'adresse et la mise en voix des personnages.	<i>Décrire :</i> - l'utilisation du numérique dans la représentation ; - la symbolique du geste et l'interprétation du personnage.	<i>Analyser l'utilisation du corps dans la phrase chorégraphique</i> , en utilisant un vocabulaire spécifique.
Espaces/ Formes/ Matières/ Supports.	<i>Nommer :</i> - la position de son corps (dans l'espace, l'enroulement, les axes du corps (horizontalité/ verticalité), la position de début et de fin...); - les modes de déplacement : marche, course, saut, chute.	<i>Identifier :</i> - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière); - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle...); - les niveaux de déplacement (haut/ moyen/bas).	<i>Décrire des trajectoires</i> (par ex : droites, en cercle, en zigzag...).	<i>Expliquer la position des corps dans un espace</i> (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne...), <i>Nommer les différents repères scéniques</i> : cour/ jardin, coulisse, avant-scène/ arrière-scène...	<i>Comparer différentes occupations de l'espace et du plateau</i> (par ex : le regroupement, l'équilibre/ déséquilibre, la division des espaces scéniques...).	<i>Décrire la mise en scène</i> (par ex : la musique, les bruitages, la lumière, les costumes, les décors, leur rôle illustratif ou symbolique...).	<i>Analyser le rapport scène/salle</i> (par ex : rapport frontal, quatrième mur...).	<i>Analyser le traitement de l'espace dans la représentation</i> (espace créé, suggéré par un objet, imaginaire, réel...).	<i>Analyser :</i> - la représentation selon des critères définis ; - la gestion du mouvement en fonction de l'espace et des autres danseurs.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Couleurs/ Timbres.	Identifier le ton exprimé par le jeu : triste, comique...	Identifier : - des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statique/mobile, clown...); - des formes de danses (traditionnelles, rondes...).	Décrire les éléments scénographiques suivants : le décor et les accessoires.	Décrire, au travers d'un extrait, l'élément scénographique suivant : l'environnement sonore.	Comparer des genres de : - jeux (par ex : comédie, tragédie, comédie musicale, seul en scène...); - danses (par ex : indiennes, africaines, contemporaines, tango, flamenco...).	Exemplifier l'ambiance sonore au regard de la mise en scène (par ex : illustrative/en contrepoint).	Analyser : - l'interprétation : le jeu/le rôle (caractérisation des personnages...); - les codes de jeu : improvisés ou non, jeu symbolique, réaliste...	Décrire l'univers esthétique des genres théâtraux et chorégraphiques (vaudeville, comédie, tragédie, ballet, danse et théâtre contemporains...).	Analyser la dramaturgie et l'esthétique selon des critères définis.
SAVOIR-FAIRE de C2 Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.	Expérimenter l'improvisation : • verbale ou non verbale : des sons (syllabes, mots, phrases, expressions, borborygmes, grommelots); • théâtrale utilisant un ton triste, comique... • chorégraphique en utilisant l'expressivité du corps et du visage pour traduire une émotion. Exercer sa diction, sa respiration. Varier la durée du mouvement.	Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme, leur direction, leur niveau... Improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte... Exercer la hauteur, la projection vocale.	Alterner des trajectoires, des positions d'équilibre et de déséquilibre. Varier les transferts d'appuis, l'énergie, l'intensité des mouvements et la temporalité entre les danseurs. Exercer le travail de la voix (intensité, hauteur, pause, respiration).	Proposer plusieurs exemples d'interactions corporelles. Réaliser un élément de scénographie : l'environnement sonore.	Pratiquer des exercices d'articulation, virelangues... Lire des extraits de texte avec expressivité. Occuper différents rôles lors d'une production : principal, secondaire, «spect-acteur»... Exécuter plusieurs mouvements avec une énergie différente. Pratiquer différentes occupations de l'espace.	Participer à une mise en scène collective : - proposer une phrase dansée en variant les parties initiatrices du mouvement et les points de contacts entre les danseurs ; - synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée.	Exercer la scansion. Interpréter un personnage ou une phrase chorégraphique. Reproduire la rythmique de la musique par le mouvement. Proposer des exemples variés d'utilisation de l'espace par rapport à l'espace des spectateurs.	Inclure l'utilisation du numérique dans une composition.	Exemplifier : - le travail de chœur, la représentation et la dramaturgie ; - la fluidité du mouvement, des actions et des enchaînements.
COMPÉTENCE 4 Créer collectivement et/ou individuellement.	Inventer une situation théâtrale expressive simple. Exprimer une intention par le corps et par la voix.	Proposer une situation de jeu simple. S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.	Imaginer et réaliser une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année.	Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.	Inventer et mettre en espace une production scénique, à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés.	S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année. S'exprimer au travers d'un jeu masqué.	Concevoir de courtes productions scéniques variées, mettant en jeu les fondamentaux abordés durant l'année.	Composer une production scénique, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention donnée.	Soumettre une production scénique élaborée, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention choisie.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C4 Exercer son imagination, sa créativité.	Jouer une courte scène avec son corps et sa voix, à partir d'une histoire.	Combinaison des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements dans une composition personnelle.	Imaginer des situations de jeu avec différentes utilisations de la voix. Proposer un enchaînement corporel, en lien avec les fondamentaux abordés durant l'année.	Imaginer un élément de scénographie : l'environnement sonore. Improviser un dialogue.	Proposer, dans un genre de jeu choisi : - plusieurs manières d'occuper l'espace ; - un enchaînement de mouvements avec des énergies différentes.	Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique. Imaginer sa mise en espace, les costumes, les accessoires, le décor.	Proposer un code de jeu et un rapport scène/salle. Détourner un ou plusieurs gestes du quotidien dans une chorégraphie.	Improviser un jeu dramatique incluant un outil numérique. Interpréter une phrase chorégraphique incluant un support numérique.	Intégrer un élément numérique (projection, son...) dans la représentation.
Partager une réalisation.	Proposer une courte scène.	Présenter un instant d'une création dans un espace scénique défini.	Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique défini.	Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors.	Exercer les différents rôles et fonctions dans une représentation : fonctions en coulisse, sur le plateau, rôles principaux et secondaires, «spect-acteurs»...	Organiser la préparation d'une représentation (par ex : répétitions, filages, répétition générale...).	S'exprimer par le corps et par la voix dans l'espace scénique.	Coordonner les différents éléments d'une représentation et réfléchir à leur visibilité.	Concevoir et présenter une forme scénique et en assurer la communication.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	<p>Écoute : Notamment en lien avec SF2, par ex : - «Marche du toréador», G. Bizet. - «Papagena», W.A. Mozart. - «Disney Medley», version Voca people. - ...</p> <p>Notamment en lien avec SF4, par ex : - «Carnaval des animaux», C. Saint-Saëns. - «Pierre et le Loup», S. Prokofiev. - ...</p> <p>Notamment en lien avec SF2, par ex : - «Marche de Radetzky», J. Strauss. - «L'Arlésienne», G. Bizet. - «Valse n°2», D. Shostakovich. - «Sarabande», G.F. Haende. - «Fanfare pour le carrousel royal», J.-B. Lully. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec SF2, par ex : - «Stripsody», C. Berberian. - Voix de gorge Inuit. - «Avsenik Medley», Perpetuum Jazzile. - Kalinka, version I. Rebroff. - ...</p> <p>Notamment en lien avec SF2 et SF4, par ex : - «Stripsody», C. Berberian - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 (cordophones), par ex : - «Les Quatre Saisons», A. Vivaldi et interprétation Camille et Julie Berthollet. - «Gymnopédies», E. Satie. - «Concerto d'Aranjuez», pour guitare et orchestre, J. Rodrigo. - «Bambino», Dalida et version OSS 117. - «Imagine», J. Lennon. - «Le Canon», J. Pachelbel. - «Oum Kalthoum», - «Pierre et le Loup», S. Prokofiev. - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 (aérophones), par ex : - Marches pour orchestres d'harmonie, Brassband... - «Petite symphonie pour vents», Ch. Gounod... - «Airs de carnivals...» - «What a Wonderful World», L. Armstrong... - «Piccolo, Saxo et Cie», J. Broussolle et A. Popp... - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 (membranophones/idiophones), par ex : - «Stomp». - «Batucada brésilienne», percussions africaines, beatbox. - «Casse-noisette, danse de la fée dragée», P. Tchaïkovski. - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 (couleurs/timbres), par ex : - «Young Person's Guide to the Orchestra», B. Britten. - «Air de la reine de la nuit», W.A. Mozart. - «5^e Symphonie», L. Beethoven. - «Symphonie des jouets», L. Mozart. - «Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale», B. McFerrin. - «Duo des chats (air pour deux sopranos)», G. Rossini. - «Barocco Andino». - «Stripsody», C. Berberian. - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec SF2 et SF2, par ex : - «Chanson de Roland» >> «Enea volare», Era (Film «Les Visiteurs») (Moyen Âge). - «Tourdion», anonyme >> «Conquest of Paradise», Vangelis (Film «1492 Christophe Colomb») (Renaissance). - «Marche des Turcs», J.-B. Lully >> «Lascia ch'io pianga», Haendel (Film «Farinelli») (Période baroque). - «La Surprise», Haydn >> «L'Enlèvement au sérail», W.A. Mozart (Film «Amadeus») (Période classique). - «La Chevauchée des Walkyries», R. Wagner >> «Also sprach Zarathustra», R. Strauss (Film «2001 Odyssée de l'espace») (Période romantique). - «Le Sacre du printemps», I. Stravinsky >> «O Fortuna», C. Orff (Film «Excalibur») (Période moderne). - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex : - «Le matin» de «Peer Gynt», E. Grieg. - «Sicilienne», G. Fauré. - «Young Person's Guide to the Orchestra», B. Britten. - Rondeau «Abdelazar», H. Purcell. - «La Brabançonne», versions et instrumentations différentes. - «Mistral gagnant», versions Renaud, Louane, L. Fabian, Cœur de Pirate... - «Ne me quitte pas», versions J. Brel, Stromae, C. Dion. - «Mon amant de Saint-Jean», versions P. Bruel, L. Delyle. - ...</p>	<p>Écoute : Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex : - «Chœur des esclaves» de «Nabucco», G. Verdi. - «Ode à la joie», 9^e Symphonie, L. Beethoven - «Sicilienne», J.S. Bach BWV 1031. - «Breakaway», K. Clarkson. - «We Are the Champions», Queen. - «We Will Rock You», Queen. - «Jailhouse Rock», E. Presley. - ...</p>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	<p>Expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chants traditionnels (par ex : «Ah vous dirais-je maman», «J'ai du bon tabac», «Au clair de la lune», repris dans les «Fossiles» du «Carnaval des animaux»...). - Chants à danser (par ex : «La p'tite hirondelle», «Face à face» Y. Berger...). - Chansons/ Spectacles «Jeune Public» (voir sélection «Chansons à l'école»). - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec C2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Chansons pour rythmer la journée (par ex : «Pour se mettre en rang», Gibus). - Chansons et percussions corporelles (par ex : «Main, pied, cuisse», Ici Baba). - «Chansons à gestes», J. René. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Brabançonne <p><i>Notamment en lien avec SF2 et SF4, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canons à deux voix (par ex : «Vent frais», «Dans la forêt lointaine», «Djangou», «Rumbali»). - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec S2 (éléments constitutifs de la musique et canons), par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «La Mélodie du bonheur», version J. Andrews... - «Gammes et arpèges» (Film «Les Aristochats», Disney)... - Canons et chants du monde (par ex : «Tongou», «Funga Alafia», «Tuwe Tuwe», «Obwisana»...) - Canons à trois voix (par ex : «Banuwa round», «Sambalelé», «Djangou», «Mes petits souliers», H. Dès)... <p><i>Notamment en lien avec SF2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ostinato : «We Will Rock You», Queen... - «Boléro», M. Ravel... - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec S2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Chants à thèmes (par ex : «African Tour», F. Cabrel, «Je suis un homme», Zazie, «Lily», P. Perret, «Pour les enfants du monde entier», Y. Duteil, «Il en faut peu pour être heureux», Disney, «Akuna matata», Disney...). - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Brabançonne. <p><i>Notamment en lien avec SF2 et C2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Echauffement, vocalises», du film «Sister Act». - «Vois sur ton chemin», du film «Les Choristes». - «Le lion est mort ce soir», H. Salvador. - «À la foire de l'Est», A. Branduardi (ritournelle). - «Ensemble», J.-J. Goldman (canon). - Chansons traditionnelles africaines à deux voix. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec S2 et C2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Quand la musique est bonne», J.-J. Goldman. - «Oh Happy Day». - «Armstrong», C. Nougaro, version Maurane. - «Monopolis», M. Berger («Starmania»). - «Les sans-papiers», R. Cocciante («Notre-Dame de Paris»)... - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec C4, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Mistral gagnant», Renaud. - «L'Envie», J. Hallyday. - «Un Été de porcelaine», M. Schuman. - «Tarentelle», Y. Duteil. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ... 	<p>Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec S2 et C2, par ex :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Le Jazz et la Java», C. Nougaro. - «Le Plat Pays», J. Brel. - «La foule», E. Piaf. - «Hallelujah», L. Cohen. - «L'amour est un oiseau rebelle» de «Carmen», G. Bizet. - «Carmen», Stromae. - «Hymne européen». - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.	<i>Interpréter des chansons en marquant la pulsation.</i>	<i>Interpréter des chansons et/ou un ostinato simple en marquant la pulsation, de façon combinée sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).</i>	<i>Chanter en frappant les rythmes sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).</i>	<i>Interpréter des chansons en marquant tantôt la pulsation, tantôt le rythme.</i>	<i>Interpréter des chœurs parlés en résistant aux attirances sonores.</i>	<i>Résister aux attirances sonores (autres voix), lors de l'interprétation de chansons polyphoniques simples à deux voix et de chœurs parlés.</i>	<i>Appliquer des techniques d'interprétation (respiration, dynamique, phrasé, articulation) dans des productions vocales.</i> <i>Associer, à l'audition, des extraits musicaux à différents films (science-fiction, thriller, western, action, comédie, romantique, historique...).</i>	<i>Interpréter, vocalement ou corporellement, des caractéristiques de différents styles (par ex : valse, marche, rap...).</i>	<i>Combiner des percussions corporelles ou des mouvements dans des productions vocales à caractère rythmique binaire et ternaire.</i>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C2 Utiliser des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.	<p>Synchroniser des gestes aux paroles de chansons.</p> <p>Chanter ensemble ou individuellement des chansons, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.</p> <p>Exprimer la pulsation corporellement (balancement, marche, frappe, sur un tempo fixe) et avec des instruments (le percussions, objets de la classe, sac à sons).</p> <p>Reconnaitre à l'audition un extrait instrumental, une chanson (couplet-refrain), un solo, un orchestre...</p>	<p>Chanter ensemble ou individuellement des chansons en expérimentant les techniques vocales (échauffement, respiration, pose de la voix) avec accompagnement acoustique/numérique ou a capella.</p> <p>Exprimer librement la pulsation sur différents tempos.</p> <p>Traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes.</p> <p>Différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre...</p> <p>Imiter différents timbres de voix en chantant ou en parlant.</p>	<p>Chanter des chansons à l'unisson et des canons simples, à deux voix, avec accompagnement acoustique/numérique ou a capella.</p> <p>À l'audition : - frapper le rythme de chansons ou d'extraits instrumentaux ; - reconnaître une forme musicale (une structure) simple : ABA, ABACA, ABC, ritournelle...</p>	<p>Chanter des chansons à l'unisson et des canons avec ou sans accompagnement instrumental.</p> <p>Frapper tantôt la pulsation, tantôt le rythme, à l'audition d'extraits instrumentaux.</p> <p>Traduire graphiquement et corporellement une mélodie entendue.</p> <p>Reconnaitre une forme musicale simple à l'audition : ABA, ABC, ABACA, ritournelle...</p> <p>Frapper un ostinato simple sur un extrait d'œuvre ou de chanson.</p>	<p>Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons, en expérimentant des techniques vocales (échauffement, respiration, posture, pose de la voix, prononciation, justesse mélodique), avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.</p> <p>Chanter des chansons contemporaines d'ici et d'ailleurs et en aborder les thématiques.</p> <p>Effectuer un canon à deux voix en parlé/rythmé.</p>	<p>Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons, en expérimentant les techniques vocales, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.</p> <p>Interpréter des chants polyphoniques simples à deux voix (par ex : chansons traditionnelles africaines).</p> <p>Relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (par ex : partition codée, «musicogramme», canon, ritournelle, ABA...).</p>	<p>Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons en respectant les techniques vocales abordées, avec accompagnement instrumental (acoustique/numérique) ou a capella.</p> <p>Frapper la pulsation/le rythme de séquences mélodiques à caractère binaire.</p> <p>Identifier, dans des musiques de films, des techniques utilisées pour souligner l'action, exprimer une émotion, illustrer l'histoire (tempo, orchestration, intensité, leitmotiv...).</p>	<p>Interpréter, en chœur et individuellement, des chansons ou des œuvres vocales classiques.</p> <p>Frapper la pulsation/le rythme de séquences mélodiques à caractère ternaire.</p> <p>Comparer, à l'audition, des interprétations d'un même morceau ou d'une même chanson.</p> <p>Reproduire corporellement ou vocalement des caractéristiques de différents styles (valse, marche, hip-hop, rap...).</p>	<p>Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons ou des œuvres vocales classiques.</p> <p>Classer des extraits musicaux selon leur caractère binaire et ternaire.</p> <p>Repérer, à l'audition, des séquences rythmiques ou mélodiques et les relier à une (des) œuvre(s).</p> <p>Reproduire, corporellement ou vocalement, ces séquences rythmiques ou mélodiques.</p> <p>Traiter un élément sonore de façon numérique (modifier, couper, assembler des extraits...).</p>
SAVOIRS de C2 Temps/ Rythme.	Identifier et décrire la pulsation avec ses mots.	Identifier et définir la pulsation.	Identifier et définir la pulsation et le rythme.	Distinguer la pulsation et les rythmes. Expliquer l'ostinato avec ses propres mots.	Différencier la pulsation et le rythme.	Expliquer la pulsation et le rythme.	Identifier le caractère binaire ou ternaire d'un morceau instrumental ou d'une chanson.	Expliquer les différences entre le binaire et le ternaire.	Définir les différences entre caractères binaire et ternaire.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Corps/Gestes/ Voix/Outils.	Décrire un son (court/long, fort/faible, grave/aigu). Connaître différentes façons de produire des sons (corps, voix, objets sonores, instruments).	Décrire hauteur, durée et intensité du son. Connaître des notions de techniques vocales (respiration, pose de la voix, échauffement...).	Définir la ligne mélodique, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes).	Identifier des lignes mélodiques. Nommer des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).	Décrire des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).	Connaître des symboles du langage musical traditionnel (portée, gamme, clé de sol, les notes et des silences...). Prendre conscience d'organes mobilisés pour chanter. Expliquer la polyphonie avec ses propres mots.	Identifier dans une partition des indicateurs d'intensité, de tempo et d'interprétation (par ex : p, f, mp/mf, cresc, decresc, allegro, lento, moderato, legato, staccato...).	Reconnaître dans une partition des codes d'intensité et de phrasés des mouvements sonores.	Expliquer la fonction des codes d'intensité et de phrasés dans une partition.
Espaces/ Formes/ Matières/ Supports.	Décrire le couplet et le refrain avec ses mots.	Distinguer un couplet d'un refrain.	Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles apprises : ABA, ABACA, ABC, ritournelle...	Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles, contemporaines ou classiques (par ex : ABA, ABC, ABACA, ritournelle...).	Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, traditionnelles ou extraits classiques.	Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou extraits classiques, d'ici et d'ailleurs.	Nommer des critères de reconnaissance d'œuvres musicales de différentes époques. Identifier différentes utilisations du son/ de la musique (voix off, bruitages, thèmes...) au sein d'œuvres cinématographiques.	Nommer des caractéristiques rythmiques, mélodiques, instrumentales de différents styles et époques. Reconnaître, à l'audition, le style et situer l'époque d'extraits musicaux variés. Expliquer, avec ses propres mots, le fonctionnement d'un logiciel d'enregistrement et de traitement du son.	Citer des formes musicales (par ex : ABA, rondo, canon, sonate, symphonie, concerto, variations...).

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Couleur/ Timbres.	Identifier des musiques instrumentales, des musiques vocales et des formations musicales différentes (solo, orchestre, chorale...).	Distinguer des timbres de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam...).	Reconnaître, visuellement et auditivement, des cordophones d'ici ou d'ailleurs.	Reconnaître, visuellement et auditivement, des membranophones et des idiophones d'ici ou d'ailleurs.	Reconnaître, visuellement et auditivement, des cordophones d'ici ou d'ailleurs.	Décrire la composition d'ensembles vocaux et instrumentaux (par ex : orchestre symphonique, Big Band, groupe rock, groupe de rap, chorale...).	Établir des liens entre instruments et musiques de différentes cultures. Analyser le rôle de la musique à partir d'extraits cinématographiques variés.	Citer des caractéristiques propres à un(e) compositeur-compositrice, à un groupe, à un(e) interprète.	Comparer les styles de compositeurs-compositrices, de groupes ou d'interprètes d'une même époque.
COMPÉTENCE 4 Créer collectivement et/ou individuelle-ment.	Réaliser une production musicale collective à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.	Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe..	Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.	Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle et de la pratique instrumentale.	Réaliser collectivement une production vocale, corporelle ou instrumentale à partir d'un support numérique donné.	Réaliser en petits groupes, des productions vocales, corporelles ou instrumentales, à partir d'un support numérique au choix (par ex : bande orchestrale, synthétiseur, logiciels musicaux...), sous la guidance de l'adulte.	Réaliser une production musicale à caractère binaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.	Réaliser une production musicale à caractère ternaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.	Réaliser une production musicale à caractères binaire et ternaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments et de moyens numériques.
SAVOIR-FAIRE de C4 Exercer son imagination, sa créativité.	Imaginer des ambiances sonores vocales, corporelles ou instrumentales, en lien avec une histoire.	Imaginer des gestiques pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées.	Improviser des séquences rythmiques, à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...).	Imaginer des gestiques pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées (par ex : «Sound painting»).	Accompagner vocalement, corporellement ou instrumentalement, un extrait sonore (extrait instrumental ou chanson).	Proposer un accompagnement vocal, corporel et instrumental à partir d'un extrait sonore.	Imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchaînements de timbres vocaux, instrumentaux ou corporels.	Imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchaînements de timbres vocaux, instrumentaux et corporels. Enregistrer et exporter un contenu sonore.	Imaginer des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaison de timbres vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C4 Partager une réalisation.	<i>Sonoriser collectivement une histoire, un album jeunesse, un tableau ou un extrait de film d'animation rendu muet... à l'aide d'un sac à sons, du corps et/ou de la voix.</i>	<i>Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire.</i>	<i>Exécuter, en plusieurs groupes, un canon de percussions corporelles ou instrumentales.</i>	<i>Exécuter collectivement des productions créées/dirigées par les élèves.</i>	<i>Interpréter collectivement des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux, à partir d'une chanson abordée.</i>	<i>Interpréter, en petits groupes, des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux à partir d'une chanson ou d'un extrait sonore, d'ici ou d'ailleurs.</i>	<i>Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores avec enchaînements de timbres vocaux, instrumentaux ou corporels.</i>	<i>Interpréter, collectivement ou en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec enchaînements de timbres vocaux, instrumentaux et corporels.</i>	<i>Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaisons de timbres vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.</i>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	<p><u>Les plasticiens de la couleur</u> (par ex : P. Mondrian, Y. Klein, H. Matisse, S. Delaunay, M. Rothko, A. Derain...).</p> <p><u>Le graphisme</u> (par ex : art aborigène, J. Dubuffet, K. Haring, J. Miró, dessinateurs de BD, illustrateurs...).</p> <p><u>Le modelage</u> (par ex : N. de Saint Phalle, P. Picasso, M-P. Jan...).</p>	<p><u>Les plasticiens de la forme</u> (par ex : P. Picasso, H. Matisse, A. Calder, l'art africain premier, J. Dubuffet...).</p> <p><u>L'ornementation</u> (par ex : l'art égyptien, l'art de l'Asie antérieure, la sculpture romane...).</p> <p><u>L'imaginaire</u> (par ex : F. Kahlo, S. Dali, R. Magritte, J. Miró, M. Chagall, J. Bosch...).</p>	<p><u>La représentation du mouvement en art</u> (par ex : C. Twombly, K. Hokusai, V. Vasarely, W. Leblanc, les futuristes Italiens, E. Degas...).</p> <p><u>Les artistes illustrateurs</u> (par ex : H. Davies, R. Tasker, K. Canby, J.-M. Folon, A. Warhol...).</p> <p><u>La géométrie dans l'art</u> (par ex : D. Buren, S. Delaunay, V. Vasarely, pavages islamiques, motifs hindous, vitraux...).</p>	<p><u>Des plasticiens du geste</u> (par ex : M.H. Vieira da Silva, J. Pollock, H. Hartung...).</p> <p><u>Des artistes assembleurs</u> (par ex : L. de Vinci, Panamarenko, les artistes de l'Arte Povera...).</p> <p><u>L'art pariétal</u> (par ex : Grottes de Lascaux, Grottes de Chauvet, les géoglyphes, J.L. Moerman...).</p> <p><u>La sculpture</u> (par ex : A. Calder, J. Tinguely, P. Bury, sculptures grecques, A. Rodin, C. Claudet, A. Giacometti...).</p>	<p><u>De la lumière dans l'art</u> (par ex : l'art gothique, l'impressionnisme, Le Caravage, Rembrandt, J. Vermeer, A.V. Janssens, G. de La Tour...).</p> <p><u>La photographie</u> (par ex : M. Parr, R. Doisneau, H. Cartier-Bresson, E. Muybridge, Y. Arthus-Bertrand...).</p> <p><u>Le cinéma</u> (par ex : G. Méliès, F.W. Murnau, extraits du cinéma muet et hollywoodien...).</p>	<p><u>L'agrandissement/ la réduction</u> (par ex : Murakami, C. Oldenburg, I. Cordal...).</p> <p><u>Le volume en architecture</u> (par ex : pyramides égyptiennes, pyramides précolombiennes, buildings, opéra de Sydney...).</p> <p><u>L'animation</u> (par ex : M. Satrapi, Picha, M. Ocelot, S. Halleux...).</p>	<p><u>La perspective dans l'art</u> (par ex : Canaletto, Michel-Ange, P. Delvaux, L.B. Alberti, A. Dürer, D. Francesca, Masaccio, A. Gentileschi...).</p> <p><u>L'art urbain</u> (par ex : J.-M. Basquiat, Banksy, K. Haring, JR, Nano 4814, Edgar Flores, Flip, E. Koba...).</p> <p><u>L'abstraction</u> (par ex : V. Kandinsky, K. Malevitch, J. Pollock, J. Delahaut, P. Soulages...).</p> <p><u>La figuration</u> (par ex : S. Valadon, M. Laurencin, P.P. Rubens, P. Bruegel, G. Courbet, D. Hockney...).</p> <p><u>Les illustrateurs/ dessinateurs BD</u> (par ex : C. Ponti, C. Bretécher, M. de Radiguès, L. Gaume, Uderzo...).</p> <p><u>- Cinéma moderne et contemporain (Nouvelle Vague, œuvres d'aujourd'hui, cinéma belge...).</u></p>	<p><u>Le détournement</u> (par ex : B. Kruger, G. Penone, le Land art, M. Duchamp...).</p> <p><u>Les calligraphies</u> (par ex : l'art chinois, l'art musulman, les parchemins médiévaux...).</p> <p><u>Les installations</u> (par ex : A. Messager, L. Bourgeois, K. Geers, T. Margolles, J. Beuys, D. Hirst...).</p> <p><u>La BD belge</u> (par ex : J.-C. Servais, J. Van Hamme, Hergé, Franquin, F. Schuiten...).</p>	<p><u>La vidéo et l'art numérique</u> (par ex : B. Viola, P. Sorin, N. McLaren...).</p> <p><u>Les photographes témoins</u> (par ex : C. Sherman, A. Sander, D. Lange, S. Salgado...).</p> <p><u>L'architecture</u> (par ex : les châteaux, la Renaissance, l'art roman, l'art nouveau, le Bauhaus, Le Corbusier, C. Perriani, Z. Hadid, F. Gehry, J. Nouvel...).</p>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.	Exemplifier des lignes, des formes, des rythmes dans une production plastique.	Mettre en évidence des couleurs et des matières dans une production plastique.	Exemplifier la représentation de mouvements dans une production plastique.	Exemplifier des gestes et des textures dans une production plastique (2D et/ou 3D).	Exemplifier la composition et la lumière dans une production plastique.	Exemplifier les fondamentaux caractérisant une image fixe ou animée (formes, rythmes, mouvements, lumière...) et les volumes.	Exemplifier le figuratif et l'abstraction dans des productions plastiques.	Illustrer des combinaisons de procédés plastiques, permettant d'aboutir à une production artistique.	Déterminer les fondamentaux permettant d'aboutir à une production personnelle.
SAVOIRS de C2 Temps/ Rythme.	Décrire, avec ses mots, des rythmes dans un visuel ou dans son environnement immédiat (répétitions de couleurs, de lignes...). Identifier une variété de formes dans son environnement proche.	Identifier des rythmes formels (par ex : frise, juxtaposition, répétition...).	Exemplifier la représentation en miroir.	Identifier la symétrie et l'asymétrie de formes, dans un visuel ou son environnement immédiat.	Caractériser une image fixe et une image en mouvement.	Relever les caractéristiques numériques dans une œuvre d'art. Expliquer l'équilibre dans une mise en page.	Analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/ pleins...) dans des images fixes et des images en mouvement.	Exemplifier les qualités de la composition à partir du rythme, du temps et du mouvement (plein/ vide, fond/forme, 2/3 - 1/3 ...).	Déterminer l'unité et la cohérence d'une réalisation. Identifier les variations de rythme dans une production visuelle (film, vidéo, peinture, architecture, publicité...).
Corps/Gestes/ Voix/Outils.	Décrire des outils graphiques élémentaires (par ex : bâton, plume, doigts...) et les associer à un geste et/ou une forme de représentation. Connaitre des gestes transformateurs (par ex : coller, piler, couper, déchirer, assembler...).	Repérer des gestes transformateurs dans des productions plastiques (voir P1).	Décrire les qualités et les caractéristiques des outils et des matériaux (poudre, liquide, épais, souple, transparent...). Décrire les effets produits par ses gestes et les outils utilisés.	Identifier différents modes d'actions d'outils (frotter, brosser, taper, jeter...).	Distinguer : - le croquis, le dessin ; - la photographie numérique ; - les outils graphiques spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...).	Aborder des techniques de captures vidéo simples.	Identifier des techniques de collages et d'assemblages dans des œuvres appartenant à l'art abstrait.	Catégoriser : - des textures, des matières ; - le traitement des volumes.	Déterminer les pratiques récentes dans les arts visuels (vidéo, photographie numérique, réalité virtuelle, animation numérique en volume-stop motion, ralenti-slow motion, mapping vidéo...).

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Espace/Forme/ Matières/ Supports.	<p>Identifier des formes organiques (par ex : nuage, soleil, arbre, fleur...) et des formes géométriques (par ex : cercle, carré, triangle, rectangle...).</p> <p>Identifier la ligne, le trait (droit, courbe, zigzag, pointillé...).</p>	<p>Définir avec ses mots des textures et des matières.</p> <p>Identifier divers supports.</p>	<p>Exemplifier des formes géométriques et organiques (concaves, convexes, régulières ou non...).</p>	<p>Distinguer 2D et 3D.</p> <p>Comparer des matières naturelles, artificielles, y compris de récupération, et les caractéristiques de leurs textures (lisse, rugueux, granuleux, opaque, transparent...).</p>	<p>Distinguer : - le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et proportions ; - les volumes simples.</p>	<p>Identifier des points de vue (haut, profil, face...) et des plans (gros plan, plan moyen...).</p>	<p>Décrire les techniques de perspective (plans, échelles, lignes et point de fuite...).</p>	<p>Catégoriser : - le caractère du trait ; - les ombres et la lumière ; - les formes en 3D (relief).</p>	<p>Identifier l'utilisation des volumes en architecture.</p>
Couleurs/ Timbres.	<p>Reconnaitre les couleurs primaires et les couleurs secondaires.</p>	<p>Reconnaitre et nommer des nuances de couleurs.</p>	<p>Identifier les couleurs primaires, secondaires, complémentaires.</p>	<p>Identifier : dégradé, camaïeu, harmonie de couleurs.</p>	<p>Identifier des valeurs (gradation de nuances) de couleurs dans une œuvre d'art.</p> <p>Identifier des contrastes de couleurs dans une œuvre d'art.</p> <p>Identifier les ombres et la lumière dans une œuvre d'art ou son environnement immédiat.</p>	<p>Identifier dans une œuvre d'art : nuance, valeur, monochromie, polychromie, harmonie...</p> <p>Identifier des effets de l'ombre et de la lumière sur des formes volumiques.</p>	<p>Identifier l'influence des valeurs neutres (blanc, gris, noir) dans une composition et dans les effets de la lumière (type, source, forme...).</p>	<p>Catégoriser les propriétés physiques des couleurs.</p>	<p>Comparer les techniques d'artistes d'un même mode d'expression plastique.</p>
SAVOIR-FAIRE de C2 Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.	<p>Utiliser des formes variées pour produire un visuel.</p> <p>Fabriquer des couleurs par mélanges et les classer.</p> <p>Tracer des lignes, des traits et des contours caractérisés, à l'aide des outils graphiques élémentaires.</p>	<p>Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.</p> <p>Traduire par des formes et des couleurs une ambiance.</p>	<p>Expérimenter les spécificités des outils et des matériaux (qualités, caractéristiques et effets produits).</p> <p>Mettre en relation, dans un format choisi librement, des couleurs primaires, secondaires, complémentaires.</p>	<p>Expérimenter des gestes diversifiés (dripping, plié, angle, étroit, minuscule, soufflé...), à l'aide d'outils.</p> <p>Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie, à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques.</p>	<p>Explorer les relations entre les objets et la lumière.</p> <p>Varié les types de compositions (par ex : rapports fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières, supports...).</p>	<p>Expérimenter des effets de lumière à partir de couleurs.</p> <p>Réaliser des prises de vues diversifiées (fixes ou animées) et les traiter.</p>	<p>Manipuler des techniques mixtes, des supports variés, des teintes et des valeurs afin d'approcher des notions de perspective.</p> <p>Reproduire des effets de lumière à partir de couleurs, de techniques et de supports variés (y compris numériques).</p>	<p>Expérimenter la 2D et la 3D avec des outils (y compris numériques) et des supports variés.</p>	<p>Combiner des techniques graphiques.</p> <p>S'exercer au traitement numérique (court métrage, animation, construction d'images, projection...).</p>

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 4 Créer collectivement et/ou individuellement.	<i>Imaginer et réaliser une production plastique, à partir de techniques et de gestes simples.</i>	<i>Imaginer et réaliser une production plastique individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.</i>	<i>Créer une œuvre plastique personnelle qui traduit un mouvement.</i>	<i>Réaliser une composition symétrique ou asymétrique, à partir de plâtres, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques.</i>	<i>Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production plastique, quel que soit le support.</i>	<i>Élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées.</i>	<i>Concevoir une production plastique, à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques.</i>	<i>Concevoir et concrétiser une production plastique, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.</i>	<i>Concevoir, finaliser et présenter une production plastique, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.</i>
SAVOIR-FAIRE de C4 Exercer son imagination, sa créativité.	<i>Imaginer une association libre de rythmes, de formes et de couleurs en lien avec une histoire pour créer une ambiance visuelle.</i>	<i>Mettre en relation des couleurs, des rythmes formels et des matières pour créer une composition individuelle.</i>	<i>Utiliser des formes géométriques et organiques, au départ de techniques variées. Explorer les façons de donner une impression de mouvement, par des formes et des couleurs.</i>	<i>Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles.</i>	<i>Réaliser des croquis, des dessins, de la peinture à l'aide d'outils graphiques spécialisés (y compris numériques). Exercer le cadrage, y compris photographique.</i>	<i>Produire une image fixe ou animée à l'aide d'un support choisi. Mettre des volumes en œuvre.</i>	<i>Réaliser une composition figurative et/ou abstraite. Aborder la perspective à partir de plans, de formes, de lignes, de valeurs.</i>	<i>Détourner un élément, un objet et le mettre en œuvre.</i>	<i>Intégrer les fondamentaux (temps, rythmes, outils y compris numériques, couleurs, formes...), dans une création personnelle ou collective.</i>
Partager une réalisation.	<i>Présenter collectivement une production plastique.</i>	<i>Présenter collectivement un ensemble de réalisations plastiques.</i>	<i>Présenter une production artistique et un projet de mise en valeur des travaux.</i>	<i>Réaliser collectivement la mise en valeur d'une production.</i>	<i>Réaliser la mise en valeur d'une production individuelle ou collective.</i>	<i>Mettre en valeur une production individuelle, en proposant un dispositif de présentation.</i>	<i>Mettre en valeur une production plastique, personnelle ou collective, en fonction d'un environnement, d'un lieu d'exposition.</i>	<i>Concevoir et réaliser une exposition disciplinaire ou pluridisciplinaire d'expression plastique.</i>	<i>Concevoir et réaliser une exposition pluridisciplinaire d'expression plastique.</i>



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

xxx 2021

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

Annexe 2

Articulation du référentiel Éducation culturelle et artistique avec le Parcours d'éducation culturelle artistique

Ce document reprend les propositions visant à mettre en évidence le lien entre le référentiel ECA et le PECA.

La CdRP tient à souligner qu'à travers la composante « Rencontrer » déclinée dans l'ensemble du référentiel, cette articulation avec le PECA est particulièrement présente.

Le sous-groupe relève également que la partie « Croisements avec les autres disciplines », grâce aux exemples cités, met en évidence diverses « portes d'entrée » pour l'implémentation d'un véritable parcours d'éducation culturelle et artistique tout au long du cursus du tronc commun.

Il tient également à rappeler que le parcours d'éducation culturelle et artistique a été pensé depuis les débuts des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence dans une **réelle articulation avec l'ensemble des disciplines**.

Il apparaît donc souhaitable que les référentiels des autres disciplines veillent également à faire le lien, d'une manière ou d'une autre (dans les introductions par exemple) avec le PECA.

Propositions de modifications

Les pages mentionnées font référence au document « Version provisoire en attente d'approbation » du référentiel (en format PDF sur le drive de la CDRP)

Modification p. 18

Texte initial

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

Proposition

Dès lors, elle s'inscrit dans le Parcours **d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)***.

+ Mentionner le nom complet et renvoyer au glossaire où le PECA sera défini.

Modification p. 23

Texte initial

Toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique.

Proposition

Dans le cadre du PECA, toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique.

Avec note de bas de page précisant PECA : Parcours d'éducation culturelle et artistique

Modifications

p. 24 P1 – Introduction

p. 29 P2 – Introduction

p. 34 P3 – Introduction

p. 39 P4 – Introduction

p. 44 P5 – Introduction

p. 50 P6 – Introduction

p. 56 S1 – Introduction

p.62 S2 – Introduction

p. 68 S3 – Introduction

Texte initial commun à toutes les introductions

En complément de ces repères, il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des centres culturels ou tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) et médiatiques, des événements ponctuels et éphémères...

Proposition :

En complément de ces repères et afin de « nourrir » le parcours de chacun (PECA), il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des opérateurs culturels ou tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) et médiatiques, des événements ponctuels et éphémères...

Modification - Visées transversales des domaines 6, 7 et 8. p. 74

Texte initial

La culture étant par essence transversale, l'ECA contribue particulièrement au développement de ces visées. Son évolution spiralaire, au travers des trois modes d'expression, implique en permanence certaines de leurs composantes et ce, tout au long du tronc commun. Ces dernières sont illustrées par les savoir-faire et les compétences, communs de la P1 à la S3 au sein de ce référentiel.

Proposition

La culture étant par essence transversale, l'ECA, une des ressources essentielles du PECA, contribue particulièrement au développement de ces visées. Son évolution spiralaire, au travers des 3 modes d'expression, implique en permanence certaines de leurs composantes et ce, tout au long du tronc commun. Ces dernières sont illustrées par les savoir-faire et les compétences, communs de la P1 à la S3 au sein de ce référentiel.

Modification - Glossaire – p. 91

Texte initial

Patrimoine : bien ayant une importance artistique, historique ou identitaire à reconnaître, à préserver, à sauvegarder, à restaurer et à montrer au public.

Plasticien(ne) : artiste ou créateur ayant pour médias d'expression artistique des techniques ou des supports matériels variés, dits « plastiques ».

Production plastique : regroupement de toutes les activités artistiques produisant une œuvre à plat ou en volume (dessin, peinture, photographie, gravure, sculpture, architecture, décoration, installation...).

Pulsation : en musique, battement régulier.

Proposition

PECA (Parcours d'éducation culturelle et artistique) : se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et les référentiels qui s'y rapportent.

Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage.