

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 1998-1999

2 MARS 1999

PROJET DE DECRET
PORTANT APPROBATION
DES SOCLES DE COMPETENCES(1)

RAPPORT

PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION
DE L'EDUCATION
PAR M. LEONARD

(1) Voir doc. n° 299 (1998-1999) n°s 1 à 7.

MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Éducation a examiné le projet de décret portant approbation des socles de compétences (Doc. n° 299 (1998-1999) n° 1), au cours de sa réunion du 2 mars 1999 (1). En préparation de cet examen, la commission avait décidé de procéder à l'audition du président de la commission de pilotage, M. Leroy, accompagné des présidents des groupes de travail qui eurent pour mission de proposer les socles de compétences au Gouvernement. La séance d'auditions s'est déroulée le 9 février 1999 en séance publique (2). Au cours de la réunion du 2 mars, à l'occasion de l'examen proprement dit du projet de décret, la commission a décidé d'intégrer le compte rendu des auditions au présent rapport (voir annexe au présent rapport).

(1) Ont participé aux travaux de la réunion :

Mme A.-M. Corbisier-Hagon (présidente); M. Bayenier, Mme Bouarfa, MM. Charlier, Deghilage, Drouart, Dupont, Mme Dupuis, MM. Hazette, Malisoux, Mathieu, Senéca, Mme Toussaint-Richardeau, MM. van Eyll, Leonard (rapporteur).

Assistaient également aux travaux de la réunion :

Mme Onkelinx, ministre-présidente du Gouvernement, chargée de l'Éducation, de l'Audiotvisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé;

M. Jauniaux, représentant de M. Ancion, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, du Sport et des Relations internationales;

M. Pouleur, directeur de cabinet-adjoint de Mme la ministre-présidente;

M. Leroy, directeur général de l'enseignement obligatoire;

Mme Herphelin, membre du cabinet de Mme la ministre-présidente;

M. Hogenboom, président du groupe de travail n° 1;

M. Delfosse, président du groupe de travail n° 3;

M. Gerstmans, président du groupe de travail n° 7;

M. Franck, expert du groupe PS;

M. Jeanmart, expert du groupe PRL-FDF.

(2) Liste des personnes qui ont été auditionnées :

M. Leroy, président de la Commission de pilotage;

Mme Stoefts-Samy, présidente du groupe de travail « Éducation-physique »;

M. Gerstmans, représentant du groupe de travail « Éducation artistique »;

M. Croes, président du groupe de travail « Éducation par la technologie »;

M. Hogenboom, président du groupe de travail « Français »;

M. Collignon, président du groupe de travail « Mathématiques »;

M. Godet, président du groupe de travail « Histoire-géographie »;

M. Delfosse, président du groupe de travail « Éducation scientifique »;

M. Tilkens, président du groupe de travail « Langues modernes ».

I. EXPOSE INTRODUCTIF DE MME ONKELINX, MINISTRE-PRÉSIDENTE DU GOUVERNEMENT, CHARGÉE DE L'ÉDUCATION, DE L'AUDIOVISUEL, DE L'AIDE À LA JEUNESSE, DE L'ENFANCE ET DE LA PROMOTION DE LA SANTÉ

Vous vous souvenez peut-être de mon embarras lorsque je vous avais présenté le projet de décret définissant les missions de l'Éducation: comment vous présenter, vous disais-je à l'époque, un projet que vous connaissiez déjà.

Pour éviter de trop vous répéter ce que vous savez déjà, je me limiterai à mettre en lumière quelques-unes des lignes de force majeures du projet.

Je voudrais d'abord observer que l'ensemble des groupes de travail ont évité un écueil majeur: celui de déterminer un « idéal de référence », toujours flatteur pour des experts, mais sans véritable intérêt puisqu'il est inapplicable. Ce que l'on nous présente, c'est ce qui était prévu à savoir la norme qui fixe le niveau des études.

Pour les socles en français, je voudrais rappeler que le décret Missions, en son article 16 prévoit qu'ils « accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ». Le Gouvernement, lorsqu'il a examiné le projet, a considéré que ce contrat de base était bien rempli. Vous remarquerez par ailleurs dans le document « compétences terminales en français » qui vous est remis à titre d'information, le lien établi entre les socles, à 14 ans et les exigences des deuxième et troisième degrés. Je voudrais aussi attirer votre attention sur la distinction entre compétences à maîtriser et compétences à exercer. La première formule impose un niveau requis d'études pour l'élève. La seconde impose à l'école un apprentissage mais elle ne fixe pas pour l'élève un niveau requis.

Pour les socles en mathématiques, le même article imposait d'accorder la priorité à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes. Il nous a semblé ici aussi que le contrat était correctement rempli.

Chacun se souvient de notre embarras devant les mauvais résultats des élèves de la Communauté française aux épreuves scientifiques internationales. Même s'il faut relativiser les choses, et je me souviens d'une longue conversation que j'ai eue sur le sujet avec M. Delfosse, qui a présidé le groupe de travail, il n'en reste pas moins que nous ne pouvions pas ne pas prendre ce problème à bras le corps. La question que nous nous sommes posée est donc

d'abord celle-là : les socles qui nous sont proposés sont-ils de nature à améliorer le niveau des études en sciences ? Franchement, je pense que oui. Je ne partage pas le scepticisme que j'ai entendu d'un commissaire sur la place des compétences : articuler un savoir et un savoir-faire, c'est bien l'objet de la compétence. Bref, pour le Gouvernement, le document « Sciences » a lui aussi rempli son contrat. A titre personnel, je le tiens même pour un des meilleurs, parce qu'il a osé s'affranchir résolument des différents programmes actuels.

J'en viens aux socles relatifs à la formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. Quelques-uns d'entre vous, le 27 septembre dernier, m'avaient dit partager le souci que j'avais exprimé que l'école apprenne aux jeunes qu'ils sont de quelque part. Si vous me permettez de me répéter, j'estimais que nous aurions à vérifier que la formation que proposeront les différents documents relatifs aux compétences, par exemple en histoire, en littérature, en géographie, assure à nos jeunes la culture nécessaire à comprendre leur environnement, à se sentir de quelque part, avec la fierté tranquille qui est l'inverse de l'arrogance chauvine.

J'ajoutais : « Loin de moi l'idée d'une réécriture de l'histoire pour faire accroire que l'Alliance qui aurait pu se conclure entre les Nerviens et les Aduatiques préfigurait déjà la future Communauté française par l'axe Wallonie-Bruxelles qu'elle aurait constitué. Les balivernes n'éduquent pas. Mais apprendre l'émergence du pouvoir communal par des exemples flamands, cela convenait à Pirenne, cela ne nous convient pas nécessairement ».

La question sera sans doute plus épineuse en fin de secondaire. Ici, nous nous trouvons face aux socles. Quand je les lis, je vois comment l'élève, aux différents cycles, est d'abord amené à se situer dans son environnement le plus immédiat, à la fois dans l'espace et dans le temps, puis à un environnement proche pour élargir son horizon dans une troisième étape. Pour le Gouvernement, ici aussi, le contrat est rempli.

La question de l'opportunité de socles en éducation physique a été tranchée. Ils sont là, et je m'en réjouis. En effet, je considère que tous les jeunes ont droit, à l'école, à une éducation physique de qualité. Elle est définie ici et l'on a, fort justement, rappelé que l'exercice des compétences se faisait aussi dans le but de développer et d'entretenir ce que les auteurs appellent « le capital santé ». N'ergotons pas sur les mots. C'est bien dans ce contexte de promotion de la santé que l'éducation physique et le sport pour tous prennent à mon sens leur place.

Les socles en éducation artistique sont ambigus. Pour le Gouvernement, c'est un choix

heureux car notre système scolaire a beaucoup trop négligé cette dimension essentielle de l'éducation de base.

les socles en éducation par la technologie présentent, comme nous l'a expliqué M. Croes lors de la séance d'audition des présidents des groupes de travail, une approche fondamentalement différente de la démarche scientifique même si, par essence, les socles dans ces deux disciplines se rejoignent souvent. Ici aussi pour nous, le contrat est rempli.

Enfin, les socles en langues modernes se fondent bien, comme le prévoit le décret, sur la communication. Les situations, reprises des recommandations du Conseil de l'Europe, si je ne me trompe, ont été judicieusement choisies.

Il me semble important de rappeler encore où nous nous situons avec ces socles. Vous le savez, le décret Missions comprend quatre articles qui soumettent à votre sanction, et je reconnais volontiers qu'il vaudrait mieux dire « approbation » ou « confirmation », des compétences. Il s'agit de l'article 16, pour les Socles, de l'article 25 pour les compétences terminales dans les Humanités générales et technologiques, de l'article 35, pour les compétences « humanistes » dans les Humanités professionnelles et techniques, des articles 39, 44 et 45, pour les Profils de formation.

Dans chacune de ces catégories, le décret distingue, vous vous en souvenez, cinq strates :

1) D'abord, les compétences et savoirs requis communs à tous préparés par des groupes de travail inter-réseaux. C'est là où nous sommes. Lorsqu'ils seront approuvés, les socles seront largement diffusés, sur les serveurs pédagogiques mais aussi sur support papier. Mais, soyons clairs, tels quels, ils sont le fondement du processus. Ils ne sont pas son achèvement.

2) Les compétences et savoirs communs à tous les réseaux, sont en effet la base, la référence impérative des programmes, qui constituent la deuxième strate. Les programmes, vous le savez, sont propres à chaque réseau voire à chaque pouvoir organisateur. Leur adéquation aux compétences est vérifiée par des commissions des programmes. L'arrêté créant les trois commissions de programmes est depuis un peu plus d'un mois à l'examen du Conseil d'Etat. Nous devrions donc pouvoir adopter l'arrêté en dernière lecture très prochainement. Pour ce qui relève des délais, les programmes ne pourront évidemment pas être réalisés pour le 1^{er} septembre mais pour ce qui concerne l'enseignement de la Communauté française, je donnerai instruction, dès l'adoption des socles, de réaliser ces programmes pour qu'ils soient disponibles avant la fin de l'année civile et d'application en maternelle, première, troisième

et cinquième primaire ainsi qu'en première secondaire à la rentrée 2000.

En attendant, les programmes précédents resteront d'application.

3) La troisième strate, c'est celle des outils pédagogiques échangés entre tous. Des ressources didactiques et pédagogiques énormes sont sous utilisées, par méconnaissance ou par cloisonnement entre réseaux. Je ne vous assomerais pas une fois de plus de ma métaphore favorite de la roue que chacun réinvente tous les matins. C'est d'autant plus insensé que nous disposons par la télématique et par les différents réseaux mis en place d'un canal extraordinaire de communication. Ici aussi un arrêté est actuellement soumis à l'avis du Conseil d'Etat.

Parallèlement, je rencontrerai dans les jours qui suivront l'adoption des socles, les éditeurs de manuels scolaires. Je pense, en effet, que la définition des socles permet l'émergence d'une nouvelle génération de manuels scolaires. Le moment me paraît en effet venu de consentir des investissements significatifs en faveur de la production et de l'utilisation de manuels. Je crois, en effet, qu'il s'agit d'outils indispensables permettant aux élèves de structurer leurs connaissances et ce de manière plus attrayante qu'au travers de mauvaises photocopies.

Qui plus est, les manuels sont, pour les enfants des milieux défavorisés, le principal accès au livre qui reste, à mes yeux, un des premiers instruments d'émancipation.

4) La quatrième strate, c'est la réalisation d'épreuves d'évaluation étalonnées, diffusées auprès de tous. Cette phase reste à organiser. Je sais qu'elle est la clef de la réussite de l'ensemble de l'opération. En effet, ces épreuves produiront un effet en amont, un effet modélisant, comme disent les pédagogues. Dès à présent, je vais demander à la Commission de pilotage de me faire des propositions en la matière. Avec vous, je considère qu'il y a urgence.

5) Enfin, comme nous l'avons souvent dit, l'ensemble de ces quatre opérations nous permettra enfin de donner une définition claire du niveau des études et de l'évaluer, c'est la cinquième strate.

Voilà, il me semble que dans l'application de cette partie du décret, le Gouvernement a lui aussi rempli sa part de contrat et que cette vaste refondation du système éducatif s'inscrit peu à peu dans le réel.

Je ne reprendrai pas les autres contextes qui donnent leur sens à tout ceci, comme la formation initiale et en cours de carrière des enseignants, qui doit les rendre apte à mettre en œuvre ces socles car je rouverais alors le débat global sur l'Education.

Un simple mot pour terminer. Comme vous l'avez déjà fait pour les profils de formation et comme vous y invite le Conseil d'Etat, vous avez parfaitement le droit d'amender les annexes. Je connais trop le soin jaloux, et parfaitement légitime, que vous avez de vos prérogatives pour tenter en quoi que ce soit de vous y faire renoncer. Ce n'est d'ailleurs que par la confirmation par le Parlement que les socles auront force décrétable. Simplement ceci: il y a parmi vous des spécialistes. Peuvent-ils se souvenir que ce n'est pas au spécialiste que le texte est soumis mais à l'élu, au représentant du peuple. Ce qu'il vous faut, à mon sens juger, ce n'est pas du bien fondé de tel ou tel courant pédagogique mais au contraire de la pertinence de ce qui nous est présenté pour fonder le contrat entre l'école et la société qui nous est présentée.

II. Discussion générale

M. Hazette confirme son intérêt pour la démarche visant à définir les socles de compétences et l'intégration de son groupe dans la philosophie pédagogique conduisant à cette autre vision de la manière d'apprécier les acquisitions et la maîtrise des compétences par les étudiants. Son groupe n'a aucune difficulté à cet égard, souligne l'intervenant. Il déclare avoir apprécié plusieurs passages de l'exposé de la ministre-présidente et notamment le recours aux manuels. C'est là un élément très important pour l'apprentissage des élèves, estime ce membre. Il importe dès lors de leur remettre des manuels entre les mains le plus tôt possible, insiste ce commissaire. La définition des socles de compétences pourrait amener à adapter les manuels à cette pédagogie. Ce membre pense qu'il serait peut-être un peu moins optimiste que la ministre-présidente, par contre, lorsqu'elle évoque le niveau d'acquisition des compétences en sciences et il rappelle les modestes résultats obtenus par nos élèves lors de la comparaison internationale qu'ils ont dû subir. Les socles de compétences et la définition des programmes qui suivra peuvent avoir un effet bénéfique sur le niveau des compétences en sciences mais les responsables politiques ne pourront pas manquer de s'attacher à une réflexion d'ordre plus général sur le déficit qui a été constaté en ce domaine. D'autres facteurs que ceux qui viennent d'être relevés devront certainement être abordés. Il faudra certainement envisager de restaurer, de réhabiliter le sens de l'effort dans la pédagogie; mais c'est un autre débat, souligne ce commissaire.

Revenant au projet de décret, ce membre rappelle, pour le principe, la question posée par le Conseil d'Etat quant au respect de la liberté méthodologique, de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs. Celle-ci est-elle encore concevable dans le système proposé?

Lorsque les pouvoirs organisateurs entrent dans les socles de compétences, peuvent-ils préserver quelque part la liberté qui leur est reconnue ? Ce commissaire pose la question afin que la ministre-présidente y réponde clairement et que le Parlement puisse se prononcer.

Enfin, l'intervenant observe, non sans surprise, qu'il est fait également usage dans le présent projet de décret du terme « sanctionne » pour identifier une prérogative du Parlement, alors que le débat relatif à l'usage inapproprié de cette terminologie a déjà eu lieu lors de l'examen du décret sur les profils de formation. Ce commissaire insiste pour que cette pragmatique sanction soit réservée au Gouvernement et il s'étonne de la retrouver ici.

M. Drouart fera cinq remarques.

Il évoque l'intéressante séance d'auditions qui a permis aux commissaires d'être pleinement informés et rassurés quant à la procédure suivie pour l'élaboration des socles de compétences et notamment quant au caractère tout à fait pluraliste des groupes de travail dans lesquels furent présents des personnes de terrain ayant une connaissance réelle de la fonction d'enseignement. Ce devait être souligné même si, comme le rappelle le Conseil d'Etat, le Parlement conserve la prérogative d'amender les différents socles de compétences. Ce membre insiste pour agir avec prudence à l'égard du travail présenté et déclare que son groupe n'envisage pas de déposer d'amendements sur le fond des socles de compétences. Mais, peut-être qu'effectivement, après un certain nombre d'années de mise en œuvre de ceux-ci, il pourra être utile de les revoir, que ce soit sous forme d'une initiative parlementaire ou sous la forme d'un projet de décret.

En deuxième lieu, ce membre veut aborder le principe d'égalité, évoqué par le Conseil d'Etat. Le même débat a déjà eu lieu à propos des profils de formation. Il y a eu une déclaration de chacun des groupes pour convenir qu'il y avait bien respect de ce principe d'égalité. Effectivement, le groupe Ecolo estime que les textes ne vont pas trop loin et par ailleurs la ministre-présidente l'a rappelé, il s'agit ici de la première strate. Il en existe d'autres, en particulier la deuxième, relative aux programmes et ceux-ci sont définis par chaque réseau.

En troisième lieu, comme l'a rappelé la ministre-présidente dans son exposé, il ne s'agit pas d'un idéal de référence mais de normes qui fixent le niveau des études. Il est important de disposer de ces normes car il faut constater, avec regret, qu'il existe notamment des niveaux de certificats d'études de base très différents les uns des autres. C'est un réel problème, insiste ce membre. Toutefois, même si des normes communes relatives aux socles de compétences

sont importantes, ce n'est pas suffisant pour rééquilibrer le niveau de l'enseignement. Si aujourd'hui, il existe effectivement des établissements scolaires qui octroient des certificats d'un niveau différent, cette situation provient des conditions dans lesquelles se trouvent ces établissements. Principalement en milieu urbain, tant en Wallonie qu'à Bruxelles-Capitale, on assiste en effet à une dualisation de l'enseignement. C'est un constat important en dépit de l'existence de discriminations positives. Les socles de compétences pourraient aider les établissements scolaires en pourrissant dans leurs réformes visant à remédier à cette tendance à la dualisation.

Le même commissaire souhaite connaître les mesures qui seront prises pour faire descendre ces socles sur le terrain. Il doute que les manuels puissent être prêts pour la rentrée 2000. Il insiste sur l'importance de la formation continuée. Sur le fond, ce membre estime qu'il faut lutter contre une vision de plus en plus utilitariste de l'école. En cela, la définition de certains socles, notamment en Education physique est importante sachant combien l'équilibre d'un enfant peut contribuer à sa réussite scolaire et à son bien-être personnel. Il souligne également l'importance de socles en Education par la technologie car il s'agit en quelque sorte de « l'intelligence de la main ». C'est essentiel pour revaloriser l'enseignement technique et professionnel. Disposer de socles d'Education artistique est important également afin d'affiner la sensibilité des élèves. On pourrait même se poser la question de l'ordre des priorités dans l'énoncé des socles tant, par exemple, la socialisation des élèves par l'initiation à l'histoire et à la géographie est importante, rappelle encore l'orateur.

M. Dupont n'entend pas boudier son plaisir de voir arriver un projet de décret relatif aux projets pédagogiques de l'enseignement, aspects qui furent trop longtemps ignorés dans les débats de cette Assemblée.

Avec ce socle de compétence, on sort en quelque sorte de l'empirisme qui a trop longtemps présidé au niveau des études. Il est bon d'opérer une clarification dans nos contrats entre le pouvoir subsidiaire et les pouvoirs subsidiaires, entre les enseignants et les enseignés. Les socles de compétences y contribueront certainement si l'on peut aboutir à les faire passer concrètement sur le terrain. Pour cela, il faut mettre l'accent sur la réforme de la formation initiale et de la formation continuée. En tout hypothèse, il s'agit d'un sérieux pas en avant, insiste ce membre.

Ce commissaire souhaite néanmoins apporter un bémol après avoir vu l'ensemble des documents car il a observé une grande diversité d'approches de notions qui pourraient être présentées de manière analogue. Certaines

compétences de la discipline sont des compétences transversales, certains savoirs-faire lui paraissent être des compétences et certains savoirs lui paraissent être des savoirs-faire. Sans doute, est-il normal que la réflexion menée dans les groupes divers engendre ce type de diversité de présentation. Nous ne disposons pas encore d'une approche globale de l'ensemble de notre enseignement, constate l'intervenant.

Avec un peu d'expérience et de recul, on devrait pouvoir se référer à des notions communes, à la même taxonomie, sans être pédant et ne pas jouer sur des niveaux taxonomiques différents.

Cette diversité est sans doute le résultat de la grande liberté des praticiens de terrain. Il y a manifestement une diversité d'approche, y compris dans ce qui devrait être un langage commun que l'on doit retrouver dans les conseils de classe, dans les discussions entre enseignants afin que non seulement les gens de la même discipline fassent le même métier mais qu'ils se réfèrent à des choses semblables.

C'est donc un grand plaisir de prendre connaissance de ces socles de compétences, insiste M. Dupont. Le travail est excellent, mais comme tout travail humain, il est perfectible et il y a dans cette diversité d'approche quelque chose qui devrait forcer la réflexion de chacun des groupes de travail, sachant que lorsqu'on envoie dans les écoles des messages diversifiés, on a moins de chance d'être compris que lorsqu'on envoie des messages univoques.

On a dit que ces documents allaient être redistribués aux praticiens de terrain mais il n'est pas toujours évident que ceux-ci puissent les appréhender tels quels sans une bonne formation continuée et une bonne information. Il s'agit donc d'une initiative très heureuse, d'un excellent travail, sous réserve des effets de cette diversité d'approche à propos de ce qui pourrait être présenté comme des compétences communes.

Ce qui pourrait régler les problèmes, c'est de préciser très prochainement la manière dont on évaluera. Car lorsqu'on dit comment on évalue, on clarifie un certain nombre de niveaux taxonomiques également.

M. Charlier remercie la ministre-présidente d'avoir distribué les compétences terminales car cela fait partie d'un édifice et on voit cet édifice se construire progressivement. Tous ceux qui ont enseigné se souviennent que les enseignants ne disposaient pas, jusqu'à présent, de ces morceaux d'édifices. C'était une lacune et il faut se réjouir de cette constatation quand on voit l'ampleur de la tâche. C'est un tournant important pour l'enseignement francophone. Il y a une vision plus large que les socles et il faut dès lors

avoir cette vision plus large qui implique certaines réflexions. La question est donc: à partir du moment où on dispose de ces socles, que va-t-on faire, comment va-t-on les utiliser? Qu'est-ce que cela ouvre comme perspective? Il faudra effectuer une formation continuée des enseignants car il faut qu'ils comprennent l'objet de la demande. En effet, si ce travail important n'est pas appliqué, il aura été inutile.

Ce membre insiste donc sur la formation continuée mais aussi sur la formation initiale. Une réflexion a lieu à ce propos au gouvernement. L'initiative est peut-être trop tardive. Tôt ou tard, il faudra s'engager sur une réforme profonde de la formation initiale.

A propos de la liberté pédagogique du pouvoir organisateur, personnellement le membre estime qu'elle est respectée, qu'il n'y a pas d'entrave à cette liberté pédagogique. S'il y en avait une, son groupe aurait évidemment réagi, souligne ce commissaire. Cette liberté est respectée et chaque réseau fera en sorte que cette liberté crée des plages dans lesquelles le pouvoir organisateur pourra exercer pleinement sa possibilité d'avoir sa spécificité d'offrir des différences d'approches.

Il importait d'avoir une base commune, sinon on n'arrivera pas à fermer la boucle par une évaluation suffisamment objective. Mais entre cette base, que sont les socles de compétences et les mécanismes d'évaluation qui seront effectivement mis en place et seront un élément déterminant, il existe des espaces de liberté qui sont pour nous tout à fait importants, souligne M. Charlier.

Ce membre évoque les manuels scolaires. C'est effectivement important. Mais il estime que la ministre-présidente n'évitera pas, dans cette hypothèse, un débat sur l'accès aux manuels scolaires car les moyens dont on dispose aujourd'hui sont insuffisants pour permettre l'accès de chacun aux manuels scolaires. Il faudra donc en parler tôt ou tard, parler d'un plan d'investissements à ce sujet afin que les manuels scolaires puissent être accessibles aux élèves quels que soient leur situation et le choix des parents.

De même, on ne pourra éviter un débat sur le certificat d'étude de base. Au moment où on a une définition de l'école du fondement, il y aura un débat sur la conception de cette école des huit premières années. Le CEB est-il en bonne place? Et si oui, il faudra inévitablement une réflexion sur les deux premières années de l'enseignement secondaire car on sait que les choses se passent relativement mal sur le terrain pour ces deux années et que bon nombre d'enseignants sont inquiets à ce sujet.

On n'évitera pas non plus un débat sur les titres comme également un débat sur la mobilité

des enseignants car à partir de ces définitions des socles, il devrait y avoir une mobilité par rapport à l'école fondamentale et l'école secondaire du premier degré. Cette mobilité est importante à partir du moment où les barèmes sont les mêmes. Il est essentiel de disposer de ces socles de compétences mais ils ouvrent ainsi la porte à une série de débats tout aussi importants et c'est à partir de là qu'on arrivera à une restructuration profonde de l'enseignement. Celle-ci passera par une réforme de la formation initiale et continuée, une réforme des titres et une mobilité plus grande des enseignants. Cela se fera dans l'intérêt des jeunes et des enseignants qui disposeront d'outils plus performants et qui se sentiront mieux encadrés dans la poursuite d'objectifs qui sont effectivement communs mais sachant qu'ils pourront disposer d'un espace de liberté dans lequel ils pourront appliquer leur méthodologie.

Mme Dupuis rappelle l'intéressant débat qui eut lieu lors des auditions. Elle fera donc peu de remarques. Mais évoque les observations de M. Dupont et confirme que plus on relit les documents, moins on retrouve de différences fondamentales autres que dans les mots par rapport aux différentes démarches préconisées et elle s'en réjouit. Sans doute, les mots sont-ils différents, pour identifier des compétences analogues et ces différences proviennent de la diversité des personnes qui les ont écrites. On peut se réjouir du fait que les démarches identifiées soient les mêmes à travers tous les documents, ces démarches conjointes étant de nature scientifiques, souligne l'intervenante. Elle rappelle la question déjà posée lors des auditions relatives aux Sciences et à l'Éducation par la technologie. Légitimement, on retrouve des démarches similaires. Mais on pourrait craindre qu'ayant deux types de cours, il y ait deux types de socles de compétences et qu'une discussion ait lieu sur place avec quelques difficultés. On pourrait craindre qu'on ne sache pas trop qui s'adresse à quoi et surtout qui s'adresse à l'Éducation par la technologie (puisque'il n'y a pas dans ce cas de titre requis).

Mme Dupuis plaide pour que ce soit des scientifiques qui eux aussi aient en main la première approche de cette étude par la technologie dès l'enseignement primaire. La différence est de nature moderniste puisque le point de départ de cette étude consiste à se pencher sur le quotidien de l'élève. Mais on retrouve à présent la même démarche dans le programme scientifique. C'est là un des problèmes immédiats qui reste non résolu.

Mme Dupuis souhaite faire une deuxième remarque. Elle ne comprend plus bien pourquoi une partie des socles est intitulée formation (exemple: formation mathématique — langues modernes — éducation par la technologie) et

une autre partie intitulée éveil. Il peut y avoir là une ambiguïté. Si on se place au niveau de l'enseignement primaire, pour ce qui concerne les langues modernes, on conçoit aisément qu'il ne puisse s'agir d'éveil. Mais dans la présentation, ce membre pense qu'il est difficile de faire dès la première année primaire de l'éveil à la formation historique, géographique, scientifique. Mais par contre de l'éducation par la technologie ou de la formation mathématique. Il y a là des nuances difficilement compréhensibles. Globalement, tout est éveil au niveau de l'enseignement fondamental et par contre, il n'est pas évident que l'on puisse parler d'éveil pour l'enseignement secondaire. Ne va-t-on pas là trop loin dans les classes d'âges en parlant d'éveil notamment pour les formations géographiques et historiques? C'est une remarque essentiellement relative à la terminologie utilisée car lorsqu'on lit les contenus, on retrouve de toute évidence la même démarche.

Réponses de la ministre-présidente

A l'intention de M. Hazette qui s'inquiétait pour la formation scientifique des élèves, la ministre-présidente rappelle qu'elle a demandé au Conseil de l'éducation et de la formation d'examiner cette question en profondeur et qu'il déposera ses conclusions le 19 mars prochain.

Sans révéler l'objet de celle-ci, la ministre-présidente déclare que la définition des socles de compétences a été saluée favorablement par ce Conseil. Ils sont certes insuffisants pour opérer un redressement significatif et l'avis du Conseil évoquera la formation initiale et continuée mais ils ont néanmoins considéré les socles de compétences ainsi que les compétences terminales comme un fondement important pour améliorer l'éducation par la science.

Qu'en est-il du respect de la liberté quant aux méthodes pédagogiques? Tout d'abord, est-ce que la liberté d'enseignement est respectée? La réponse est clairement affirmative, souligne la ministre-présidente. Celle-ci a coutume d'évoquer le niveau des études en le comparant à la situation de Rome: pour arriver à Rome, on peut emprunter 36 chemins différents et bien davantage. Les socles de compétences constituent la première strate, rappelle la ministre-présidente. La liberté des méthodes pédagogiques reste de mise, comme l'a souligné M. Charlier, malgré l'objectif commun qui, au dernier stade, est constitué par le niveau des études.

Le Parlement aura à dire (et c'est important dans l'hypothèse où il y aurait un recours devant la Cour d'arbitrage), si oui ou non, il considère que la liberté des méthodes pédagogiques est entièrement respectée par la démarche proposée

qui était déjà inscrite au cœur du décret Missions.

Effectivement, en termes de subventions, les pouvoirs organisateurs auront à respecter ce niveau des études constitué par cinq strates successives tout en rappelant que l'on se trouve ici dans la première strate.

A propos du terme « sanction », il a été rappelé que le Parlement avait changé la terminologie du décret Missions dans un de ses articles, l'article 39, mais pas dans tous les articles où cette terminologie est utilisée. Il a oublié de modifier notamment les articles 16, 25 et 35. La ministre-présidente envisage de déposer un projet de décret avec un avis du Conseil d'Etat dans les trois jours afin d'uniformiser la terminologie.

Comment diffuser les socles de compétences sur le terrain ? Le Gouvernement aura à cœur de travailler avec les serveurs pédagogiques, qui sont là précisément pour remplir ce rôle d'information, mais également avec des supports papier. Mais de toute évidence, il faudra tenir compte également de la formation initiale et continuée pour que les professeurs puissent réellement s'approprier les socles de compétences sur le terrain.

La ministre-présidente attire l'attention sur le fait qu'en 2000, ce sont les socles mais aussi les programmes qui seront d'application en Communauté française. Cette précision est apportée pour l'enseignement organisé par la Communauté française en qualité de pouvoir organisateur.

A propos d'éventuelles incohérences dans les socles (considérés tantôt comme compétences disciplinaires et tantôt comme compétences transversales ou confusion peut-être entre savoir et savoir-faire), la ministre-présidente rappelle que l'harmonisation du travail des groupes a été confiée à la Commission de pilotage.

Répondant à M. Charlier, la ministre-présidente rappelle encore que les socles sont le fondement mais pas la fin du processus. Pour que la perspective imaginée dans le cadre du décret Missions puisse prendre forme, il faudra poursuivre les autres strates et travailler encore la formation initiale et continuée, bien évidemment.

Ce commissaire a confirmé qu'à son sens, la liberté de l'enseignement était respectée. La ministre-présidente marque son accord avec ce propos.

Pour les manuels scolaires, la démarche sera plus simple puisque les socles et les compétences terminales seront communs à tous les réseaux, mais il faudra évidemment de nouveaux investissements.

Pour le certificat d'études de base, un arrêté a été adopté en première lecture par le Gouvernement. Il articule le CEB sur les socles à douze ans et prévoit 3 voies pour celui-ci : par l'école, par l'examen cantonal et il l'organise également pour adultes.

Pour la mobilité des enseignants, il s'agit là d'un chantier de réflexion qui reste ouvert pour la prochaine législature.

Répondant à Mme Dupuis à propos des termes « éveïl/formation », la ministre-présidente pense que l'intervenante a raison sur le fond, mais le Gouvernement s'est aligné sur les législations existantes : la loi de 1971 sur l'enseignement secondaire et le décret Missions.

Pour l'Education par la technologie, il s'agit d'un large débat qui est ainsi évoqué par Mme Dupuis. Il existe à présent deux grands courants au sein de la Communauté éducative : soit cette éducation sera donnée par les professeurs de sciences, soit par les professeurs de cours techniques. La réflexion doit continuer à cet égard.

M. Leroy confirme que les tâches de la Commission commune de pilotage consistaient à veiller à l'unité, à la cohérence du langage utilisé par les groupes de travail. Les remarques exprimées par M. Dupont sont actées. L'orateur évoque les propos de Mme Dupuis qui rappelle pour sa part que sous une terminologie diverse, on retrouve des démarches communes à travers des termes parfois différents, ce qui atténue le constat plus sévère de M. Dupont. M. Leroy rappelle la documentation fournie aux commissaires montrant les échanges de correspondance entre la Commission commune et les groupes de travail et considère qu'il était difficile d'aller plus loin dans le processus d'harmonisation souhaité.

M. Leroy souligne encore la difficulté du processus entamé et coordonné par cette Commission commune. Celle-ci a voulu aller à l'essentiel, à savoir qu'il n'y ait rien de méthodologique dans les socles de compétences et rappelle combien de fois la Commission commune a dû intervenir pour rappeler aux groupes de travail qu'ils ne pouvaient pas entrer dans des préoccupations méthodologiques. Il souligne encore combien il était important de permettre ces échanges entre personnes qui n'avaient pas eu souvent l'occasion de discuter ensemble, venant des niveaux primaires et secondaires, de réseaux différents et de disciplines différentes. Il rappelle encore qu'il n'y a guère, on ne donnait pas le même nom, selon les disciplines pour le sujet, en latin, en français ou en langues.

En conclusion, l'orateur pense que dans l'avenir, il faudra encore rendre à affiner ce langage commun.

Mme Dupuis confirme que le présent travail doit être compris dans un certain cheminement mais elle revient sur la terminologie « éveil-initiation ». Elle préconise pour sa part de parler plus simplement d'initiation scientifique et d'indiquer qu'il s'agit, en matière d'initiation, de poser des jalons, pour l'ouverture, la motivation, etc. Ce membre pense que le Parlement pourrait utiliser ses libertés d'amendements à cet égard car « éveil-initiation » ne lui paraît pas totalement compréhensible.

Ce membre plaide plutôt pour la terminologie faisant référence au terme formation, au sens moderne de cette expression (exemple: formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique). Dans ce titre, ce membre voit beaucoup moins un éveil qu'un élargissement de la manière dont on aborde la formation historique et géographique, avec mise en focalisation des élèves par rapport aux problèmes contemporains dans lesquels ils vivent par rapport à leur situation sociale, culturelle, etc.

Mme Dupuis plaide pour qu'on mette « éveil » partout où pour qu'on supprime le terme « éveil » qui est soit redondant, soit contradictoire. Il faut des libellés précis. Il faut pouvoir les expliquer en termes de discipline. Ce commissaire conçoit mal qu'on ait d'une part une formation mathématique, mais un éveil-initiation scientifique ou un éveil historique et géographique et exprime un malaise par rapport à cette terminologie.

M. Dupont, évoquant l'intervention de M. Leroy, conçoit bien la difficulté de la tâche et comprend qu'on n'ait pas pu faire mieux, en termes de coordination. Son objection ne portait pas sur un simple problème de vocabulaire, mais sur la manière dont se décline, dans différents documents, l'interprétation de la notion même de compétence qui est définie dans le décret Missions. Mais les divergences étaient inévitables en raison des formations différentes des personnes de terrain, issues des disciplines diverses. A terme cependant, il faudra tendre à l'uniformisation dans la manière dont on entend, chacun, la notion de compétence.

M. Léonard rappelle que les groupes de travail étaient composés non seulement d'experts, mais également de praticiens. L'un n'exclut pas l'autre mais il faut se rappeler que le terme « expert » est parfois appréhendé avec une certaine connotation péjorative ou méfiante chez les enseignants de terrain. Ceux-ci étaient également très largement représentés dans les groupes de travail et il importe de le rappeler encore une fois.

Il convient que les socles puissent arriver le plus facilement possible dans les écoles et que les enseignants les intègrent. Evoquant les remar-

ques de Mme Dupuis, ce membre rappelle que pour l'enseignement fondamental, une bonne collection de manuels largement diffusée dans ce niveau d'enseignement s'appelle « éveil scientifique », « éveil historique », « éveil géographique ».

Le mot « éveil » se trouve donc réellement dans le titre de ces manuels considérés comme une bonne collection, apprécié dans la Communauté éducative. Dès lors, si on ne retrouve pas le mot « éveil » pour l'enseignement fondamental, certains enseignants risquent de considérer alors que des manuels (pourant encore très appréciés) ne servent plus à rien. Certes, la réflexion de Mme Dupuis n'est pas illogique, mais pertinente, mais il faut peut-être prendre en considération ces réalités de terrain.

Il est incontestable que le travail peut encore être perfectionné, mais même si le Parlement a très légitimement le droit d'amender les socles, ce membre ne voit pas comment il pourrait ainsi transformer sensiblement un important travail réalisé par des praticiens et experts de chacune des disciplines.

Ce que les élus doivent faire, c'est d'être particulièrement attentifs à la manière dont les socles de compétences seront utilisés sur le terrain. C'est donc pouvoir relancer le débat lors de la prochaine législature.

Ce membre rappelle qu'il a passé 28 ans à espérer des programmes et aussi des socles de compétences, à espérer parfois également une méthodologie peut-être un peu mieux expliquée. Il veut saluer le travail qui a été fait en très peu de temps. Ce qu'il a parfois espéré pendant 20 ans est en train d'arriver à présent. S'associant aux propos de M. Dupont, M. Léonard se déclare donc particulièrement heureux que les documents soient à présent à la disposition de la Communauté éducative. Il insiste pour qu'un prochain débat soit tenu sur la formation initiale. Il y a urgence en ce domaine. La formation en cours de carrière doit être repensée dans l'enseignement fondamental sur le canevas choisi pour l'enseignement secondaire.

III. Examen des articles et des annexes et votes

Article 1^{er} et annexe n° I

Revenant sur les propos tenus à cet égard lors de la discussion générale, M. Hazette estime qu'il serait opportun d'amender le texte de chacun des articles en vue de remplacer le terme « sanctionne » par « confirme », comme le relève le Conseil d'Etat dans son avis.

La ministre-présidente fait observer que l'adoption par la commission d'un tel amende-

ment poserait un problème d'ordre légistique puisque l'article 16 du décret Missions n'a pas été modifié. Or, le présent projet de décret vise à mettre en exécution les dispositions du décret Missions.

M. Hazette rappelle la modification analogue qui a été opérée à l'occasion de l'adoption du décret sur les profils de formation. Une modification de l'article 39 du décret du 24 juillet 1997 a été introduite par voie d'amendement lors de l'examen du projet de décret portant diverses mesures en matière d'enseignement. Il eût été souhaitable de modifier en même temps l'article 16 du décret susvisé. Ne pourrait-on considérer qu'en fonction de la position adoptée alors par la commission de l'Éducation puis par le Parlement, il y avait unité d'intention et donc adopter dès maintenant l'amendement visant à remplacer, dans le présent projet de décret, le terme « sanctionne » par « confirme » ? On peut en effet estimer qu'implicitement la modification apportée par le Parlement à l'article 39 du décret Missions indique sa volonté que la même terminologie soit appliquée aux procédures analogues auxquelles il est fait référence dans le décret Missions.

La ministre-présidente insiste pour que la terminologie soit identique dans le décret portant approbation des socles de compétences et dans l'article 16 du décret Missions.

La question est posée par M. Leroy d'introduire, au cours du présent débat, un amendement qui visera à modifier la terminologie dans tous les articles concernés du décret Missions, soit les articles 16, 25, 26 et 35.

La présidente de la commission fait observer que le titre du projet de décret inscrit à l'ordre du jour de la présente réunion porte sur les socles de compétences. L'amendement proposé vise d'autres matières, connexes sans doute aux socles de compétences, mais néanmoins distinctes. Le problème serait différent si l'ordre du jour de la réunion portait sur un projet de décret ayant un objet plus large.

Après un bref échange de vues, la présidente propose de reporter la solution de ce changement de terminologie dans le décret Missions et dans le présent projet de décret lors de la séance publique, étant entendu qu'il y a un consensus au sein des groupes pour considérer que ce changement de terminologie est opportun.

Revenant au contenu de l'article 1^{er} et de l'annexe n° I, M. Dupont indique qu'à son estime, les compétences disciplinaires sont rédigées de manière excellente. Toutefois, pour ce qui concerne les principes généraux, l'orateur pense qu'il serait plus clair d'utiliser le verbe « développera » plutôt que l'expression « s'efforcera de développer », qui inclut une nuance peu claire pour l'action à mener.

Le président du groupe de travail n° 1 abonde dans le sens de l'orateur et pense que si le groupe s'est d'abord rallié à la formule proposée, c'était en référence aux précédents socles de compétences qui avaient un rôle incitatif. Ceux-ci doivent être descriptifs. Le président du groupe rappelle encore combien l'ensemble des compétences transversales auxquelles le groupe s'est rallié sont ambitieuses.

MM. Dupont et Léonard, Séneca, Hazette et Drouart déposent en conséquence l'amendement ainsi libellé :

A l'annexe 1 (Français) à la page 3 (Principes généraux) aux § 3, remplacer « s'efforcera de développer » par « développera ».

Justification : Clarification du texte.

Cet amendement est adopté à l'unanimité.

L'annexe n° I, ainsi modifiée, et l'article 1^{er} sont adoptés à l'unanimité.

Article 2 et annexe n° II

M. Dupont souligne que le document qui constitue l'annexe n° II est remarquable et approuve la démarche qui consiste à aller du concret, de la résolution de problèmes, vers des contenus abstraits. L'orateur ajoute que des autres documents sont d'une excellente qualité également.

Sans autre observation, l'annexe n° II et l'article 2 sont adoptés à l'unanimité.

Article 3 et annexe n° III

Mme Dupuis revient sur les remarques qu'elle a formulées dans la discussion générale à propos de l'expression « éveil-initiation scientifique » et estime qu'elle peut être source de confusion. Il serait bon de définir de manière plus cohérente ce qu'on entend par formation scientifique, estime l'intervenante, principalement pour le premier degré de l'enseignement secondaire.

M. Delfosse, le président du groupe n° 3 indique que l'expression retenue pour le premier degré de l'enseignement secondaire est « éducation scientifique ».

MM. Dupont et Léonard déposent un amendement n° 5 ainsi libellé :

A l'annexe n° III, ajouter dans les 2^e et 3^e colonnes, sous la rubrique C8, les mots « et d'un repérage » après les mots « de résultat d'une mesure ».

Justification : Simple correction de texte.

Les mêmes auteurs déposent un amendement n° 4 libellé comme suit :

A l'annexe n° III (éveil-initiation scientifique) à la page 4 (introduction) à la première ligne, supprimer les mots « tant » et « que l'acquisition de connaissances ».

Justification : Simple clarification de texte.

Ces amendements sont adoptés à l'unanimité.

L'annexe n° III, ainsi amendée, est adoptée à l'unanimité.

L'article 3 est adopté à l'unanimité.

Article 4 et annexe n° IV

Sans observation, l'annexe n° IV et l'article 4 sont adoptés à l'unanimité.

Article 5 et annexe n° V

L'annexe n° V et l'article 5 sont adoptés à l'unanimité.

Article 6 et annexe n° VI

L'annexe n° VI et l'article 6 sont adoptés à l'unanimité.

Article 7 et annexe n° VII

L'amendement n° 7 et l'article 7 sont adoptés à l'unanimité.

Article 8 et annexe n° VIII

MM. Drouart, Hazette et Charlier déposent l'amendement n° 2 ainsi libellé :

A l'annexe VIII, page 4, 1^{er} alinéa, remplacer les mots : « dans une des deux Régions de la Communauté française » par les mots : « dans une des trois régions de l'Etat fédéral ».

Justification : Il y a des enfants qui vivent en Région flamande et qui suivent les cours dans un établissement de la Communauté française.

L'un des auteurs, M. Drouart rappelle ses remarques de la discussion générale à ce propos. Certains des élèves qui fréquentent des établissements en Communauté française ne sont pas nécessairement domiciliés dans une des deux Régions de celle-ci. L'intervenant comprend la démarche visant à identifier les principaux repères en partant de ce qui est proche, en s'éloignant par cercles concentriques, mais il est un fait que des enfants qui fréquentent notamment des établissements de la Région de Bruxelles-

Capitale sont domiciliés dans la Région flamande.

La ministre-présidente rappelle que dans des localités comme Mouscron, les établissements accueillent une très grande quantité d'enfants domiciliés en France. On devrait dès lors, pour être cohérent, adopter la même démarche.

Pour ce qui concerne la page 19 de l'annexe n° VIII, par identité de motif, MM. Drouart et Hazette déposent un amendement n° 3 ainsi libellé :

Ajouter le mot « de » entre le mot « Région » et les mots « Bruxelles-Capitale », ajouter à la suite les mots « la Région flamande ».

Justification : Correction de texte.

Notre Etat est composé de trois régions politiques.

La ministre-présidente comprend les préoccupations des auteurs, mais estime qu'il faudrait logiquement être tout aussi attentif à l'origine de chacun des élèves car ceux-ci viennent de diverses régions d'Europe et du monde. On ne pourrait dès lors partir des cercles concentriques qui s'élargissent progressivement, mais il faudrait d'emblée parler de toutes les régions du monde, d'où un grand degré de complexité.

La très grande majorité des élèves qui fréquentent un établissement en Communauté française vivent dans une des deux régions de cette communauté et l'expression « vivent » peut, en toute hypothèse, s'appliquer au fait que les enfants vivent un nombre d'heures importants dans l'établissement qu'ils fréquentent.

M. Drouart insiste sur le fait que les repères spatiaux sont importants. On a mis l'accent sur les repères hydrographiques. Or souligne l'auteur des amendements, on ne peut contester qu'un cours d'eau, à un moment donné, se jette dans la mer. L'importance des ports n'est pas à souligner non plus. La côte belge en Région flamande est également un lieu d'activités touristiques, rappelle encore ce membre, fréquenté par beaucoup d'élèves francophones.

Mme Dupuis estime que les élèves doivent pouvoir se situer sur une carte de Belgique. Faire abstraction d'une partie de cette carte peut être perturbant pour eux.

M. Hazette s'inquiète pour sa part de donner, dans le document relatif aux socles de compétences en géographie, une assise territoriale à la Communauté française, alors qu'on s'est toujours gardé d'en préciser l'assise territoriale.

La ministre-présidente fait observer qu'avec des enfants de dix à douze ans, il est extrêmement difficile d'expliquer que la Communauté française est une institution tout à fait sui gene-

ris en ce qu'elle n'a pas de territoire clairement délimité. Il est préférable de commencer à faire comprendre que la Communauté française s'adresse prioritairement aux francophones de la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-Capitale, pour compléter cette identification par la suite par les précisions qui s'imposent et qui ne sont pas simples à faire comprendre, rappelle la ministre-présidente.

M. Léonard ajoute qu'on se situe ici dans un document relatif aux socles de compétences et non aux programmes. Il ne s'agit pas de voter sur les programmes et manifestement ceux-ci peuvent apporter les compléments nécessaires en fonction des besoins, en fonction des établissements fréquentés par les élèves soit en Région de Bruxelles-Capitale, soit en frontière française par exemple. Rien n'interdit à l'enseignant de faire toutes les références opportunes aux voisins du Nord et du Sud. Mais l'orateur convient que le terme « vivre » peut être inadéquat.

Suite à cette dernière remarque, M. Drouart demande si la commission pourrait se rallier à la formule proposée par l'amendement n° 6. Celui-ci vise à remplacer : « dans une des deux...française » par les mots : « dans une région, en communauté ».

La ministre-présidente constate que le verbe « vivent » suscite des préoccupations par rapport aux élèves qui, tout en fréquentant un établissement en Communauté française n'y vivent pas et rappelle que certains d'entre eux ne vivent pas nécessairement dans une région de Belgique pour autant. Il faudra alors faire référence également à la Région Nord-Pas de Calais pour les enfants domiciliés dans cette région qui, en grand nombre, sont inscrits dans des communes de la Communauté française. Pourquoi, dès lors, ne pas remplacer le verbe « vivent » par « fréquentent une école située dans » ?

Les membres de la commission estiment pouvoir se rallier à cette proposition. Un amendement cosigné par MM. Léonard, Bayenet, Charlier, van Eyll, Mathieu, Drouart est déposé en conséquence. Il est ainsi libellé :

A l'annexe n° VIII, page 4, remplacer le mot « vivent » par « fréquentent une école située ».

Cet amendement est adopté à l'unanimité.

Pour ce qui concerne l'amendement n° 3, la présidente de la commission propose de scinder le vote.

La première partie est adoptée à l'unanimité.

Une discussion reprenant sur l'opportunité de maintenir la deuxième partie, la ministre-présidente rappelle qu'on parlera de la Région flamande lorsqu'on parlera de la Belgique. Il convient de tenir compte du choix consistant à

se forger une identité. Rien n'interdit cependant que l'instituteur ajoute que la Belgique, ce n'est pas que cela, qu'il existe également la Région flamande et la Région germanophone. Mais il y a un ordre de priorité dont il faut tenir compte.

M. Léonard souligne que le document ne cite pas l'Autriche ni la Suisse parmi les priorités. Pourtant, de toute évidence, compte tenu de l'actualité récente des avalanches mortelles qui viennent de se produire dans ces pays, dans le cadre d'un projet lié à la lecture de la presse ou à l'éducation aux médias et donc à l'actualité télévisuelle, un instituteur pourra logiquement parler de l'Autriche et de la Suisse (bien que ce dernier pays ne fasse pas partie de l'Union européenne). Il appartient de bien comprendre la différence entre les socles de compétences, les programmes et encore les méthodes pédagogiques, insiste ce commissaire.

M. Delfosse rappelle que le groupe de travail a entendu se mettre d'accord sur un socle minimal qu'il estime souhaitable de mettre en place car spatialement, les élèves ont du mal à se localiser.

La deuxième partie de l'amendement est rejetée par 6 voix contre 1 et 3 abstentions.

L'annexe n° VIII, rel qu'amendée, est adoptée par 9 voix.

L'article 8 est adopté à l'unanimité.

Article 9 et annexe n° IX

Sans observation, l'annexe n° 9 et l'article 9 sont adoptés à l'unanimité.

Vote sur l'ensemble du projet de décret

L'ensemble du projet de décret, ainsi amendé, est adopté à l'unanimité.

La commission a décidé de faire confiance à la Présidente et au rapporteur pour la rédaction du présent rapport.

Le rapporteur,

J.-M. LEONARD.

La Présidente,

A.-M. CORBISSIER-HAGON.

TEXTE ADOPTE PAR LA COMMISSION

Article 1^{er}

Les socles de compétences en français repris en annexe 1 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Art. 6

Les socles de compétences en éducation par la technologie repris en annexe 6 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 2

Les socles de compétences en formation mathématique repris en annexe 2 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 7

Les socles de compétences en éducation artistique repris en annexe 7 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 3

Les socles de compétences en éveil — initiation scientifique repris en annexe 3 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 8

Les socles de compétences en éveil — formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique repris en annexe 8 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 4

Les socles de compétences en langues modernes repris en annexe 4 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 5

Les socles de compétences en éducation physique repris en annexe 5 sont sanctionnés conformément à l'article 16 du même décret.

Art. 9

Le présent décret entre en vigueur à la date de parution au *Moniteur belge*.

SOCLES DE COMPETENCES

SOCLES DE COMPETENCES EN :

FRANÇAIS	ANNEXE I
FORMATION MATHÉMATIQUE	ANNEXE II
EVEIL - INITIATION SCIENTIFIQUE	ANNEXE III
LANGUES MODERNES	ANNEXE IV
EDUCATION PHYSIQUE	ANNEXE V
EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE	ANNEXE VI
EDUCATION ARTISTIQUE	ANNEXE VII
EVEIL – FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE COMPRENANT LA FORMATION À LA VIE SOCIALE ET ÉCONOMIQUE	ANNEXE VIII

LECTURE DES TABLEAUX

- I PREMIÈRE ÉTAPE (de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire)
- II DEUXIÈME ÉTAPE (de la troisième année à la sixième année primaires)
- III TROISIÈME ÉTAPE (les deux premières années de l'enseignement secondaire)

SIGNIFICATION DES SIGLES UTILISÉS

- ✓ SENSIBILISATION À L'EXERCICE DE LA COMPÉTENCE
- C CERTIFICATION DE LA COMPÉTENCE EN FIN D'ÉTAPE
- E ENTRETIEN DE LA COMPÉTENCE

ORTHOGRAPHE

LE DOCUMENT ADOPTE LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES PROPOSÉES PAR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE, APPRouvÉES À L'UNANIMITÉ PAR L'ACADÉMIE FRANÇAISE.

FRANCAIS

ANNEXE I

TABLE DES MATIERES

PRINCIPES GENERAUX

COMPETENCES TRANSVERSALES

DEMARCHES MENTALES

p. 4

MANIERES D'APPRENDRE

p. 6

ATTITUDES RELATIONNELLES

p. 7

COMPETENCES DISCIPLINAIRES

LIRE

p. 9

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
- Elaborer des significations
- Dégager l'organisation d'un texte
- Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte
- Tenir compte des unités grammaticales
- Traiter les unités lexicales
- Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

ECRIRE

p. 15

- Orienter son écriture en fonction de la situation de communication
- Elaborer des contenus
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales
- Assurer la présentation

PARLER - ECOUTER

p. 19

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication
- Elaborer des significations
- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message
- Utiliser et identifier les moyens non verbaux

GLOSSAIRE

PRINCIPES GENERAUX

Travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture.

Ces priorités se rencontreront si les situations de communication sont chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement.

Ce document présente un large ensemble de compétences que chaque enseignant, tant de l'enseignement fondamental que du premier degré de l'enseignement secondaire, développera en veillant à leur interaction.

Ces compétences, avec indication d'un niveau de maîtrise adapté aux trois premières étapes de la scolarité obligatoire (fin de la deuxième année primaire, fin de la sixième année primaire, fin du premier degré de l'enseignement secondaire), ont été retenues pour leur importance dans la formation de l'enfant et du jeune adolescent. Cela ne signifie nullement que d'autres compétences ne puissent être abordées dans le cursus scolaire, pour autant qu'elles le soient en dehors d'une évaluation certificative.

COMPETENCES TRANSVERSALES

La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et à l'adolescent pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage ; ceci implique la responsabilité de tous dans la construction de ce langage de référence.

Ainsi, tout au long de son cursus scolaire, par une maîtrise progressive de la langue française, l'élève sera conduit à exercer un ensemble de compétences interactives, **démarches mentales, manières d'apprendre et attitudes relationnelles**, directement utilisables sans doute dans la construction de son savoir, mais, surtout, sa scolarité achevée, **fondements de sa formation continuée**.

Ces compétences seront construites dans le cadre d'**activités éducatives relevant des différents domaines de l'apprentissage**.

DEMARCHES MENTALES

1. Saisir l'information :

- avoir une connaissance satisfaisante de la langue française pour véhiculer l'information ;
- utiliser d'autres codes, d'autres langages (par ex., les langages de l'image, du graphique, ...) ;
- transposer en langue française des signes d'autres langages (par ex., le langage mathématique) ;
- chercher l'information, en connaître les lieux (centre de documentation, bibliothèque, médiathèque, ...)

et les moyens (ouvrages de référence, ouvrages spécialisés, presse, Internet, CD-ROM, ...).

2. Traiter l'information :

- "relire" : pratiquer le « retour en arrière » pour assoir la compréhension ;
- analyser, c'est-à-dire :
 - ♦ dégager
 - ◇ les idées (distinguer les éléments essentiels, les hiérarchiser selon des critères pertinents),
 - ◇ les liens entre les idées (distinguer les notions de temporalité, cause, conséquence, opposition, proportionnalité, similitude),
 - ◇ l'importance relative des idées (comparer, trier, classer les informations) ;
 - ♦ poser des hypothèses, dégager l'explicite et l'implicite ;
- reformuler : modifier la forme d'une information tout en préservant le sens ;
- résumer : restituer les idées de façon condensée.

3. Mémoriser l'information :

- mémoriser, c'est :
 - ♦ répertorier les idées ;
 - ♦ associer les mots à une idée, à un contexte particulier ;
 - ♦ intégrer ce que l'on mémorise à ce que l'on sait déjà ;
 - ♦ dégager des contenus, mais aussi des procédures ;
 - ♦ activer sa mémoire visuelle, auditive et motrice à l'aide de procédés variés ;
- enregistrer l'information dans la mémoire pour pouvoir l'utiliser dans une situation d'action nouvelle.

4. Utiliser l'information :

- intégrer l'information à un réseau de concepts déjà fixés ou à un réseau d'informations plus complexe ;
- utiliser l'information dans l'exécution de tâches analogues ;
- imiter une information, la transposer dans des situations nouvelles.

5. Communiquer l'information :

- communiquer les démarches effectuées, les résultats d'une enquête, d'une recherche documentaire, ...

MANIERES D'APPRENDRE

Par l'exercice des compétences transversales retenues ici, l'élève pourra accéder à l'autonomie ; il se donnera aussi des outils transférables à la vie quotidienne et à la vie professionnelle :

- porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres ;
- planifier une activité ;
- gérer le temps de réalisation d'une activité ;
- utiliser des documents de référence ;
- utiliser des outils de travail informatiques, audiovisuels, ...

ATTITUDES RELATIONNELLES

Tout au long de sa scolarité, l'élève sera amené à réfléchir sur lui-même, sur les autres, sur son environnement ; la structuration de sa personnalité engage son avenir.

Par les diverses activités de communication, l'élève pourra :

1. se connaître, prendre confiance :

- se prendre en charge,
- prendre des responsabilités,
- faire preuve de curiosité intellectuelle,
- être sensible à la vie, à la nature, à l'art ;

2. connaître les autres et accepter les différences :

- écouter,
- dialoguer,
- travailler en équipe,
- laisser s'exprimer.

(21)

209-8 (1998-1999)

COMPETENCES DISCIPLINAIRES

Pour indiquer le niveau d'approche de la compétence, le document utilise les symboles suivants :

- ↗ **sensibilisation** à l'exercice de la compétence,
- C **certification** de la compétence en fin d'étape,
- E **entretien** de la compétence (une compétence certifiée à un niveau doit être **entretenu** au(x) niveau(x) suivant(s), ce qui suppose que l'élève la mobilise dans des situations de plus en plus variées et de plus en plus complexes).

Lecture des tableaux : la maîtrise d'une compétence donnée s'opère progressivement ; ainsi donc, le **niveau II (fin de la sixième année primaire)** se superpose au **niveau I (fin de la deuxième année primaire)** et le **niveau III (fin du premier degré de l'enseignement secondaire)** aux niveaux I et II.

Un astérisque marquant tel mot ou expression : il indique un renvoi au glossaire.

LIRE

Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses, ...) **ou visuel** (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche, film, ...).

Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures),
- les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message.

Dans une situation donnée, le lecteur conçoit un projet en fonction duquel il lira le message.

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.

	I	II	III
• Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document* visuel.	C titre dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant	C collections familières	E
• Choisir un document* en fonction du projet et du contexte de l'activité.	C dans le référentiel* élaboré par la classe	C en bibliothèque et centre de documentation	C en médiathèque
• Anticiper le contenu d'un document* en utilisant ses indices externes et internes (illustrations, images, première et quatrième pages de couverture, typographie, ...).	↗	C première et quatrième pages de couverture, dos du livre, table des matières	C informations liminaires
• Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir, ...).	↗	C en considérant la globalité d'un texte court et simple où l'intention apparaît nettement	C en considérant un texte plus long et plus complexe où l'intention apparaît nettement
• Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document* et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective.	↗	C dans un document*, en s'aidant d'indices internes (titres, intertitres, illustrations, ordre alphabétique, ...)	C dans un ensemble de documents*, en s'aidant d'indices internes (titres, intertitres, illustrations, ...)
• Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.	↗	↗	C

ANNEXE I,

Elaborer des significations.

	I	II	III
- Gérer la compréhension du document* pour : - dégager les informations explicites,	C qui portent soit sur les personnages principaux et leurs actions, soit sur les informations essentielles d'un texte	C déterminer les informations essentielles et secondaires, établir les rapports de manière et de lieu	C établir les rapports de cause et de conséquence
découvrir les informations implicites (inférer*),	↗	C construire une information à partir d'éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages	C à partir d'éléments plus dispersés, à partir de connaissances personnelles et de schémas construits en classe
vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées,	C proposer une suite plausible à un texte simple	C en tenant compte d'un plus grand nombre d'indices	C à un niveau de complexité plus élevé
- percevoir le sens global afin de pouvoir : - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques,	C dans des récits simples à l'aide de supports	C dans des récits courts : nouvelle, conte, ...	C dans des récits d'envergure : roman, film, ...
reformuler et utiliser des informations,	C d'un texte simple, bien structuré	C d'un texte structuré et plus long	E
reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes,	C consignes simples pour réaliser une tâche simple	C consignes simples pour réaliser une tâche plus complexe	E
dégager la thèse et identifier quelques arguments.	↗	↗	C percevoir la position de l'auteur et ses arguments principaux
- Réagir, selon la nature du document*, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : - le réel de l'imaginaire,	↗	C à partir d'un récit court où réel et imaginaire apparaissent bien distinctement	C distinguer fait et fiction à partir de documents* variés

♦ le réel du virtuel,	↗	C à partir de tous documents* virtuels et, particulièrement, des représentations de l'animal, de la personne humaine et de son environnement	E
♦ le vraisemblable de l'in vraisemblable,	↗	↗	C à partir d'un récit court où les notions de vraisemblance, d'in vraisemblance s'aperçoivent nettement
♦ le vrai du faux.	C à partir d'un document* court où le vrai et le faux se distinguent nettement	C à partir d'un document* plus complexe où le vrai ou le faux se distingue nettement	C en comparant un ensemble de documents* et de référentiels* variés qui permettent clairement de distinguer le vrai du faux

Dégager l'organisation d'un texte.

	I	II	III
- Reconnaître un nombre diversifié de documents* en identifiant la structure dominante : - narrative,	C repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire à l'aide du document*	C repérer l'essentiel d'une histoire, d'un récit, d'une séquence filmée en la présence ou non du document*	C reformuler l'essentiel d'une histoire, d'un récit, d'une séquence filmée en la présence ou non du document*, en s'appuyant sur le schéma narratif
♦ descriptive,	↗	C repérer la manière dont les éléments sont décrits	C repérer un portrait
♦ explicative,	↗	↗	C repérer le problème, puis dégager les explications fournies et les conclusions proposées
♦ argumentative,	↗	↗	C détecter une prise de position clairement affirmée et des arguments qui l'appuient
♦ structure dialoguée.	C repérer le locuteur	C repérer les marques du discours direct, prouver que les	C repérer des renseignements sur les sentiments des

(25)

299-8 (1998-1999)

		répliques des personnages s' enchaînent	personnages dans les commentaires qui encadrent le discours direct

- Repérer les marques de l'organisation générale : - paragraphe (signes divers séparant les groupes de paragraphes, alinéas et/ou double interligne, titres et intertitres) ;	↗	C repérer titres et intertitres, les paragraphes, signes et alinéas	E
mise en page ;	C reconnaître des documents* travaillés en classe grâce à leur mise en page	C identifier les genres de textes : lettre, article, affiche, poésie, ...	C identifier les composantes d'une mise en page et d'un contexte : texte, paratexte*, graphique, tableau
organisateurs textuels* ;	↗	C repérer les organisateurs temporels et spatiaux	C repérer les organisateurs logiques
modes et temps verbaux.	↗	C identifier les temps	C dégager le système temporel d'un texte, justifier l'utilité des modes comme l'infinitif et l'impératif

Percevoir la cohérence¹ entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte.

	I	II	III
- Repérer les facteurs de cohérence* : - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;	↗	C enchaînement chronologique : le lendemain, une heure plus tard, la veille, ...	C enchaînement logique : ainsi, c'est pourquoi, ...
reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores).	↗	C repérer les éléments linguistiques de reprise du ou des personnages principaux	C repérer les éléments linguistiques de reprise du ou des personnages principaux et de toute information

¹ Voir le glossaire à propos des termes *cohérence* et *cohésion*. Par souci de clarté le premier terme est seul utilisé, parce que d'acception plus générale.

♦ système des temps ;	↗	↗	C situer les faits et événements les uns par rapport aux autres (simultanéité, antériorité, postériorité)
♦ progression thématique*.	↗	↗	C repérer l'information de phrase en phrase et l'information déjà dite

Tenir compte des unités grammaticales.

	I	II	III
• Comprendre le sens d'un texte en : ♦ s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;	C identifier les phrases d'un texte	C identifier les phrases de même structure	C percevoir l'influence d'une construction syntaxique sur le sens du texte
♦ reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).	↗	C repérer des indices grammaticaux pour établir des liens entre les mots : marques du genre et du nombre	C en veillant à tous les liens : marques du féminin et du pluriel ainsi que les marques de la personne et du temps des verbes

Traiter les unités lexicales.

	I	II	III
• Comprendre en : ♦ émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;	C contexte écrit, illustré	C en s'appuyant sur le paragraphe, le texte, les exemples	C avec des indices contextuels plus éloignés
♦ confirmant le sens d'un mot ;	↗	C trouver le sens qui convient dans un dictionnaire ou dans un référentiel* adapté	C dans un lexique, un glossaire, des notes de bas de page
♦ établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;	↗	C comprendre le sens des mots en les identifiant par leur appartenance à une famille	C comprendre le sens des mots en identifiant synonymes et antonymes

♦ distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).	↗	↗	C comprendre le sens des mots en analysant les éléments qui les composent
--	---	---	---

Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux.

	I	II	III
• Relier un texte à des éléments non verbaux.	C typographie, illustrations	C croquis, schémas, légendes, tableaux, graphiques, ...	E

ECRIRE

Ecrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Le sens se produit ou se reproduit par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures),
- les acquis du scripteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle se trouve le scripteur.

Dans une situation donnée, le scripteur conçoit un projet en fonction duquel, mobilisant ses acquis, il élaborera un document* rendant possible la compréhension de ses intentions par le destinataire.

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.

	I	II	III
• En tenant compte des critères suivants : ◆ de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader, enjoindre, donner du plaisir), ◆ du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe, ...), ◆ du destinataire, ◆ du projet, du contexte de l'activité, ◆ du genre de texte choisi ou imposé, ◆ des procédures connues et des modèles observés, ◆ du support matériel.	↗	C sur la base des critères retenus	C sur la base de l'ensemble des critères
		↗	
		↗	

Elaborer des contenus.

	I	II	III
• Rechercher et inventer des idées, des mots, ... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive, ...).	C à partir des connaissances de chacun	C à partir de la consultation de personnes	C à partir d'une documentation

• Réagir à des documents* écrits, sonores, visuels, ... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente. ²	↗	↗	C
--	---	---	---

Assurer l'organisation et la cohérence* du texte.

	I	II	III
• Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).	↗	C dans les textes à dominante injonctive, narrative, informative	C dans les textes à dominante explicative, descriptive, argumentative
• Contribuer à la cohérence* du texte en : ♦ créant judicieusement des paragraphes (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéa et/ou double interligne, ...);	↗	C dans les textes à dominante injonctive, narrative, informative, en s'aidant de modèles	C dans les textes à dominante explicative, descriptive, argumentative, en s'aidant de modèles
♦ utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase (paragraphe et groupe de paragraphes) : ◊ titres et intertitres,	↗	C titres, intertitres dans les textes à dominante informative	C dans les textes à dominante narrative
◊ organisateurs textuels*,	↗	C usuels	E
◊ choix d'un système des temps et du mode approprié.	↗	↗	C
• Employer les facteurs de cohérence* : ♦ mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;	↗	C usuels	E
♦ reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) : ◊ reprise par un pronom,	C pronoms personnels sujets	C autres pronoms usuels	C l'ensemble des pronoms
◊ reprise par un substitut lexical, souvent soulignée par un déterminant défini, un déterminant démonstratif,	↗	C dans des textes simples	E

² Cette compétence est évaluée dans l'axe de communication "Ecrire" parce qu'elle est indissociable de la compréhension en lecture.

◊ reprise par un déterminant possessif,	↗	C	E
◊ répétitions.	↗	↗	C
- Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence* du texte : - choix des adverbes de temps et de lieu,	↗	C dans des textes à dominante injonctive, narrative, informative	C dans des textes à dominante explicative, descriptive, argumentative
progression thématique* (enchaînement d'informations).	↗	↗	C

Utiliser les unités grammaticales et lexicales.

	I	II	III
- Utiliser de manière appropriée : - les structures de phrases,	↗	C coordination, juxtaposition, subordination les plus usuelles	C en élargissant le choix
les signes de ponctuation.	C point en fin de phrase	C virgule dans une énumération, point d'interrogation, point d'exclamation	C l'ensemble, y compris les marques du discours direct
Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.	↗	C vocabulaire précis par rapport au sujet traité	C vocabulaire adapté au destinataire du texte
Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels* d'orthographe d'usage et grammaticale).³	C 50 % de formes correctes dans ses propres productions	C 80 % de formes correctes dans ses propres productions	C 90 % de formes correctes dans ses propres productions

³ Les niveaux chiffrés sont indicatifs, non impératifs.

Assurer la présentation.

	I	II	III
• Au niveau graphique : ♦ mise en page selon le genre,	C écriture de textes simples travaillés lors de l'élaboration des contenus	C écriture de textes travaillés lors de l'élaboration des contenus	E
♦ écriture soignée et lisible,	C	E	E
♦ écriture à l'aide d'outils (traitement de texte).	✓	✓	C
♦ Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : choix du support, choix d'illustrations, de photos, de croquis, de cartes, de graphiques, de tableaux, ...	✓	C illustrations, photos	C croquis, cartes, graphiques, tableaux

PARLER - ECOUTER

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Ecouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores*, verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

Le sens se construit par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante, structures, signes corporels),
- les acquis de l'émetteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (contexte) dans laquelle l'émetteur ou le récepteur traite le message.

Dans une situation donnée, l'émetteur ou le récepteur conçoit un projet en fonction duquel il émettra ou écoutera le message.

La parole et l'écoute mobilisent des aptitudes, des attitudes et des savoirs spécifiques.

Ces deux axes de communication sont ici associés parce que, dans la grande majorité des cas, la parole et l'écoute s'exercent dans un contexte d'échange immédiat (même s'il est techniquement médiatisé) où chaque interlocuteur joue alternativement le rôle d'émetteur et celui de récepteur.

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication.

	I	II	III
• En tenant compte des critères suivants :			
♦ de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer / expliquer, comprendre / donner des consignes, les comprendre / donner du plaisir, prendre du plaisir),	C conversation sur un sujet familier avec un interlocuteur familier	C présentation ou écoute d'une explication, d'un enchaînement de consignes	C présentation ou écoute d'un exposé, d'un document*, d'un avis
♦ des interlocuteurs,	↗	C nombre et âge	C réactions verbales et non verbales, statut de l'intervenant et/ou de son ou de ses interlocuteurs
♦ des contraintes de l'activité,	↗	C de lieu et de temps	E

♦ des modalités de la situation.	↗	C interaction spontanée ou différée	C situation formelle ou informelle, avec utilisation ou non de supports audiovisuels, informatiques ou autres
• En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant, ...).	↗	↗	C
• En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tour et temps de parole, ...).	↗	↗	C

Elaborer des significations.

	I	II	III
• Présenter le message ou y réagir.	↗	C d'un point de vue personnel	E
• Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.	↗	C	E
• Relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources.	↗	C en le reliant à ses connaissances	C en le reliant à d'autres sources
• Sélectionner les informations répondant à un projet.	C inhérent à son cadre de vie quotidien	C inhérent à son cadre de vie collectif	C inhérent à des cadres sociaux plus larges
• Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres, ♦ en distinguant : ♦ l'essentiel de l'accessoire, ♦ le réel de l'imaginaire, ♦ le vraisemblable de l'in vraisemblable, ♦ le vrai du faux ;	C dans un cadre de vie quotidien ↗ ↗ ↗ ↗	C dans un cadre de vie collectif ↗ C C C	C par des contacts sociaux plus larges
♦ en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.	↗	↗	
• Dégager, présenter des informations explicites et implicites.	C explicites dans son cadre de vie quotidien	C explicites dans son cadre de vie collectif	C explicites et implicites
• Vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées.	C proposer une suite plausible à un texte entendu	C en tenant compte de plusieurs indices	C à un niveau de complexité plus élevé

• Gérer le sens global du message et reformuler les informations.	C à partir d'un message simple présenté dans une structure simple, à la suite d'une expérience vécue en classe	C à partir d'un message présenté dans une structure simple	C à partir d'un message présenté dans une structure complexe
---	--	--	--

Assurer et dégager l'organisation et la cohérence* du message.

	I	II	III
• Utiliser et Identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, structure dialoguée.	↗	C sauf descriptive et argumentative	C descriptive et argumentative
• Organiser et percevoir la progression des idées.	↗	C enchaînement de consignes ainsi que les éléments d'un récit simple	C dans une argumentation
• Identifier les informations principales et secondaires.	↗	C dans une structure simple	E
• Utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes, ...).	↗	↗	C
• Veiller à la présentation phonique du message.	C s'exprimer de manière audible en situation de communication proche et familière	C s'exprimer de manière audible avec une prononciation adaptée et un volume suffisant dans une situation de communication élargie ou nouvelle	E

Utiliser et identifier les moyens non verbaux.

	I	II	III
• Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard, ...).	↗	↗	C en utilisant au moins un ou deux indices corporels
• Utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports : schémas, objets, illustrations, tableaux, ...	↗	↗	C en utilisant au moins un ou deux supports

GLOSSAIRE

Cohérence : pour qu'un document (texte, message, ...) soit cohérent, il faut qu'il comporte des informations qui se répètent (répétition), qu'il comporte dans son développement des informations nouvelles (progression), qu'il n'y ait aucune contradiction entre les informations (non contradiction), que les informations puissent être reliées (relation).

(in M. CHAROLLES, *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années soixante*, « Modèles linguistiques », Presses Universitaires de Lille, 1988).

Cohésion : elle se définit par l'ensemble des marques qui établissent les relations entre les différents éléments d'un document et/ou ses différentes informations. Les **organisateurs textuels**, les procédés de reprise (**anaphores**) sont des éléments importants de la cohésion textuelle. Ces techniques formelles assurent la cohérence d'un document.

Document : par ce terme générique, il faut entendre tout type de messages et de supports oraux ou écrits (textes, films, exposés, ...).

Inférer : c'est la démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un document entre eux et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée dans le texte.

(Ministère de la Communauté française, *Pistes didactiques*, 1997, p. 15).

Paratexte : ensemble des éléments écrits et/ou visuels entourant le texte et permettant de nuancer ou d'enrichir le regard que l'on y porte.

Progression thématique : manières dont l'information s'achemine de phrase en phrase tout au long d'un texte.

Référentiel : document élaboré en classe ou extérieur à la classe permettant de construire un ensemble de savoirs et/ou de savoir-faire (dictionnaires, anthologies, lexiques, syllabus, collections de textes, boîtes à mots, CD-ROM, ...).

Signe sonore : les paramètres liés à la voix (le volume de la voix, le débit, l'articulation, l'intonation, ...) et au bruitage.

Système des temps : il est lié au choix d'un ou de plusieurs temps dominants, par ex., le présent ou le passé composé dans un fait divers, l'alternance du passé simple et de l'imparfait dans un récit.

FORMATION MATHÉMATIQUE

ANNEXE II

Table des matières

	Pages
1. Introduction	3
2. Compétences transversales à développer	4
2.1. Analyser et comprendre un message	4
2.2. Résoudre, raisonner et argumenter	4
2.3. Appliquer et généraliser	5
2.4. Structurer et synthétiser	5
3. Compétences relatives aux outils mathématiques de base	6
3.1. Les nombres	7
3.1.1. Compter, dénombrer, classer	7
3.1.2. Organiser les nombres par familles	7
3.1.3. Calculer	7
3.2. Les solides et figures	10
3.2.1. Repérer	10
3.2.2. Reconnaître, comparer, construire, exprimer	11
3.2.3. Dégager des régularités, des propriétés, argumenter	12
3.3. Les grandeurs	13
3.3.1. Comparer, mesurer	13
3.3.2. Opérer, fractionner	14
3.4. Le traitement des données	15

1. Introduction

La formation mathématique s'élabore au départ d'objets, de situations vécues et observées dans le réel, de questions à propos de faits mathématiques. Le cours de mathématiques ne se limite pas à transmettre des connaissances. De l'école fondamentale à la fin du premier degré du secondaire, solliciter l'imagination, susciter la réflexion et développer l'esprit critique à propos de ces observations, conduisent l'élève à comprendre et à agir sur son environnement.

Ce document présente deux types de compétences : des compétences générales à développer et des compétences relatives à la maîtrise d'outils et de démarches mathématiques.

C'est par la résolution de problèmes que l'élève développe des aptitudes mathématiques, acquiert des connaissances profondes et se forge une personnalité confiante et active.

Quatre grandes *compétences transversales* interagissent dans la résolution de problèmes :

- Analyser et comprendre un message.
- Résoudre, raisonner et argumenter.
- Appliquer et généraliser.
- Structurer et synthétiser.

Celles-ci sont précisées par une liste non exhaustive de démarches visant à les développer.

Chaque compétence comporte des aspects relatifs à la communication. Celle-ci, en effet, est essentielle pour construire une relation au savoir. Maîtriser les outils de communication permet au jeune d'inscrire sa réflexion dans le travail d'ensemble de la classe, d'utiliser les apports des autres et de contribuer à construire un savoir collectif.

Cette maîtrise conduit aussi à pouvoir présenter ses travaux sous la forme qui les valorise le mieux et à les rendre utilisables par d'autres.

Les *compétences relatives à la maîtrise des mathématiques* s'exercent dans quatre grands domaines :

- Les nombres
- Les solides et figures
- Les grandeurs
- Le traitement de données

La formulation de ces compétences se fonde sur des choix qui déterminent dans chaque domaine des références culturelles communes à tous les jeunes au sein d'une même étape scolaire.

2. Compétences transversales à développer

2.1. Analyser et comprendre un message

Analyser et comprendre un message, c'est se l'approprier avant d'entrer dans une démarche de résolution.

- ◇ Revivre la situation, la raccorder à son environnement, ses domaines d'intérêt, à d'autres objets étudiés, à son vécu.
- ◇ Repérer, reformuler la ou les questions(s) explicite(s), implicite(s).
- ◇ Se poser des questions.
- ◇ Repérer la nature des informations dans un tableau, un graphique ; repérer les mots importants, l'articulation entre les différentes propositions, prendre en compte le contexte d'un mot pour en déterminer la signification.
- ◇ Distinguer, sélectionner les informations utiles des autres ; percevoir l'absence d'une donnée nécessaire et la formuler.
- ◇ Recourir à des référents habituels : dictionnaire, index, table des matières, matériel didactique...

2.2. Résoudre, raisonner et argumenter

Résoudre, raisonner et argumenter, c'est cerner les démarches et/ou les opérations à effectuer pour arriver à la solution en veillant à justifier toutes les étapes oralement et par écrit.

- ◇ Raccrocher la situation à des objets mathématiques connus (grandeurs, figures, mesures, opérations sur les nombres,...).
- ◇ Agir et interagir sur des matériels divers (tableaux, figures, solides, instruments de mesures, calculatrices,...).
- ◇ Utiliser un schéma, un dessin, un tableau, un graphique lorsque ces supports sont pertinents.
- ◇ Estimer le résultat, vérifier sa plausibilité.
- ◇ Exposer et comparer ses arguments, ses méthodes ; confronter ses résultats avec ceux des autres et avec une estimation préalable.
- ◇ Morceler un problème, transposer un énoncé en une suite d'opérations.
- ◇ Rechercher un exemple pour illustrer une propriété ou un contre-exemple pour prouver qu'un énoncé est faux.
- ◇ S'exprimer dans un langage clair et précis ; citer l'énoncé qu'on utilise pour argumenter ; maîtriser le symbolisme mathématique usuel, le vocabulaire et les tournures nécessaires pour décrire les étapes de la démarche ou de la solution.
- ◇ Distinguer « ce dont on est sûr » de « ce qu'il faut justifier ».
- ◇ Présenter des stratégies qui conduisent à une solution.

2.3. Appliquer et généraliser

Appliquer et généraliser, c'est s'approprier des matières, des méthodes mais aussi construire des démarches nouvelles.

- ◊ Evoquer et réactiver des connaissances, des démarches, des expériences en relation avec la situation.
- ◊ Créer des liens entre des faits ou des situations.
- ◊ Utiliser directement et dans un même contexte une règle apprise, une méthode, un énoncé.
- ◊ Reconnaître des situations comme semblables ou dissemblables.
- ◊ Se servir dans un contexte neuf de connaissances acquises antérieurement et les adapter à des situations différentes.
- ◊ Se poser des questions pour étendre une propriété, une règle, une démarche à un domaine plus large.
- ◊ Imaginer une situation, un énoncé en partant de la solution effective ou de la structure.
- ◊ Combiner plusieurs démarches en vue de résoudre une situation nouvelle.
- ◊ Construire une formule, une règle, schématiser une démarche, c'est-à-dire ordonner une suite d'opérations, construire un organigramme.

2.4. Structurer et synthétiser

Structurer et synthétiser, c'est organiser, oralement et par écrit, sa démarche de réflexion, c'est aussi réorganiser ses connaissances antérieures en y intégrant les acquis nouveaux.

- ◊ Procéder à des variations pour en analyser les effets sur la résolution ou le résultat et dégager la permanence de liens logiques.
- ◊ Identifier les ressemblances et les différences entre des propriétés et des situations issues de mêmes contextes ou de contextes différents.

3. Compétences relatives aux outils mathématiques de base

Les compétences sont regroupées sous quatre rubriques : «les nombres, les solides et figures, les grandeurs et le traitement de données ». Elles sont chaque fois introduites par un texte qui les situe dans la genèse de la formation mathématique.

Les tableaux qui suivent énumèrent les différentes compétences à maîtriser en mathématiques durant les trois premières étapes de l'enseignement obligatoire.

La présence d'une lettre « C » dans les colonnes de droite indique que la compétence doit être certifiée à la fin de l'étape précisée.

La présence d'une « ↗ » signifie que les élèves doivent être sensibilisés à l'exercice de la compétence au cours de l'étape précisée.

La présence de la lettre « E » signifie que cette compétence doit continuer à être exercée durant l'étape précisée.

En effet, avant de maîtriser une compétence, l'enfant doit la développer dans des situations-problèmes variées, et lorsqu'elle est acquise, il doit continuer à l'exercer dans des situations-problèmes plus complexes.

3.1. Les nombres

Il y a d'abord les nombres qui servent à compter : ils se notent dans le système décimal et produisent une suite ordonnée.

Tout en exerçant le calcul mental, on découvre des propriétés des opérations. On se sert de ces outils pour mettre en place le calcul écrit élémentaire et utiliser la calculatrice.

L'aisance dans l'univers des nombres passe par une bonne connaissance des mécanismes de la numération décimale et l'acquisition d'automatismes relatifs au passage de la dizaine, aux multiples et aux puissances de dix, aux tables d'addition et de multiplication, aux calculs de doubles, de moitiés et de carrés.

L'inversion des opérations de multiplication et d'addition éclaire certains aspects de la division et de la soustraction. Ces opérations élargissent l'univers des nombres, elles amènent les fractions, les décimaux et les nombres relatifs.

La découverte et l'élaboration de propriétés relatives à certaines catégories de nombres naturels contribuent aussi à assurer une aisance dans le domaine des nombres. De plus l'analyse de ces phénomènes arithmétiques conduit à établir des preuves et à employer des lettres pour généraliser.

Cette étude constitue ainsi un tremplin pour accéder à l'algèbre.

Dans l'univers des nombres	I	II	III
I. Compter, dénombrer, classer.			
Dénombrer.	C Par comptage des objets ou des représentations d'objets.	C En organisant le comptage et en le remplaçant par un calcul.	C Par un calcul et le cas échéant par une formule.
Dire, lire et écrire des nombres dans la numération décimale de position en comprenant son principe.	C Des nombres naturels ≤ 100	C Des nombres naturels décimaux limités au millième	E
Classer (situer, ordonner, comparer).	C Des nombres naturels ≤ 100	C Des nombres naturels et des décimaux limités au millième	C Des entiers, des décimaux et des fractions munis d'un signe
II. Organiser les nombres par familles.			
Décomposer et recomposer.	C Des nombres naturels ≤ 100	C Des nombres naturels et des décimaux limités au millième	E
Décomposer des nombres en facteurs premiers.		↗	C
Créer des familles de nombres à partir d'une propriété donnée (pair, impair, multiple de, diviseur de..).	↗	C	E
Relever des régularités dans des suites de nombres.	↗	↗	C
III. Calculer.			
Identifier et effectuer des opérations dans des situations variées.	C Avec des petits nombres	C Avec des nombres naturels et des décimaux limités au millième.	C Avec des entiers, des décimaux et des fractions munis d'un signe. Y compris l'élévation à la puissance.

(45)

299-8 (1998-1999)

	I	II	III
Estimer, avant d'opérer, l'ordre de grandeur d'un résultat.	↗	C	E
Construire des tables d'addition et de multiplication, en comprenant leur structure, et les restituer de mémoire.	C Pour la table d'addition des dix premiers nombres.	C	E
Utiliser la soustraction comme la réciproque de l'addition et la division comme la réciproque de la multiplication.	↗	C	E
Dans un calcul, utiliser les décompositions appropriées des nombres.	C En sommes	C En sommes et en produits	E
Utiliser des propriétés des opérations.	↗	C Pour remplacer un calcul par un autre plus simple, y compris en appliquant des démarches de compensation.	C Pour justifier une méthode de calcul.
Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation.		C	E
Effectuer un calcul comportant plusieurs opérations à l'aide de la calculatrice.		↗	C
Vérifier le résultat d'une opération.	↗	C	E
Utiliser l'égalité en terme de résultat et en terme d'équivalence.	↗	↗	C
Ecrire des nombres sous une forme adaptée (entière, décimale ou fractionnaire) en vue de les comparer, de les organiser ou de les utiliser.		C	E
Respecter les priorités des opérations.			C

	I	II	III
Utiliser les conventions d'écriture ¹ mathématique.		↗	C
Transformer des expressions littérales, en respectant la relation d'égalité et en ayant en vue une forme plus commode.			C
Construire des expressions littérales où les lettres ont le statut de variables ou d'inconnues.			C
Résoudre et vérifier une équation du premier degré à une inconnue issue d'un problème simple.			C
Calculer les valeurs numériques d'une expression littérale.		↗	C
Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations.	↗	↗	C

(47)

¹ Conventions d'écriture : conventions qui allègent l'écriture comme par exemples : $3a$ signifie « trois fois a », ab^2 signifie que seul b est élevé au carré.

3. 2. Les solides et figures

Se situer et situer un objet dans l'espace sont des apprentissages essentiels qui jalonnent toutes les étapes d'une formation géométrique. On apprend à coder des déplacements sur un réseau, à lire des cartes et des plans, à utiliser un tableau à double entrée, à déterminer les coordonnées d'un point.

On manipule des objets, des solides. Le dénombrement de faces, d'arêtes, de sommets conduit aux plans, aux droites, aux points et à l'étude de leurs relations. Apprendre à passer d'un solide à ses représentations planes et inversement, contribue à l'éducation de la vision dans l'espace.

Des manipulations et l'observation d'objets, de dessins, contribuent à caractériser des transformations du plan. Agrandir, réduire des figures associent un phénomène géométrique à la notion de proportionnalité.

Des activités concrètes comme par exemple assembler des tiges articulées, croiser des bandes de papier, construire des figures et les classer, ouvrent à la découverte des propriétés des quadrilatères et des triangles. Plus tard on compare ces propriétés, on les relie à celles des transformations. On en arrive ainsi à enchaîner des énoncés et on apprend progressivement à démontrer.

Dans le domaine des solides et figures	I	II	III
I. Repérer			
Se situer et situer des objets.	C Dans l'espace réel	C Dans un système de repérage	
Associer un point à ses coordonnées dans un repère (droite, repère cartésien).		↗	C
Se déplacer en suivant des consignes orales.	C		
Représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données.	↗	C	

	I	II	III
II. Reconnaître, comparer, construire, exprimer.			
Reconnaître, comparer des solides et des figures, les différencier et les classer.	C Sur base de la perception et de la comparaison avec un modèle.	C Sur base de propriétés de côtés, d'angles pour les figures.	C Sur base des éléments de symétrie pour les figures et sur base de leurs éléments caractéristiques pour les solides.
Construire des figures et des solides simples avec du matériel varié.	↗	C	E
Tracer des figures simples.	C Sur du papier trame.	C En lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée, de l'équerre et du compas.	C En lien avec les propriétés des figures et des instruments y compris le rapporteur.
Connaitre et énoncer les propriétés de côtés et d'angles utiles dans les constructions de quadrilatères et de triangles.		C	E
Connaitre et énoncer les propriétés des diagonales d'un quadrilatère.		↗	C
Associer un solide à sa représentation dans le plan et réciproquement (vues coordonnées², perspective cavalière, développement).		↗	C
Construire un parallélépipède en perspective cavalière.		↗	C
Dans une représentation plane d'un objet de l'espace, repérer les éléments en vraie grandeur.		↗	C

² Vues coordonnées : vue de face, de profil, de dessus.

	I	II	III
Dans un contexte de pliage, de découpage, de pavage et de reproduction de dessins, relever la présence de régularités.	↗	C Reconnaitre la présence d'un axe de symétrie.	C Reconnaitre et caractériser une translation, une symétrie axiale et une rotation.
Décrire les différentes étapes d'une construction en s'appuyant sur des propriétés de figures, de transformations.		↗	C
Reconnaitre et construire des agrandissements et des réductions de figures.	↗	C En s'appuyant sur des quadrillages.	C En s'appuyant sur les propriétés de proportionnalité et de parallélisme.
Relever des régularités dans des familles de figures planes et en tirer des propriétés relatives aux angles, aux distances et aux droites remarquables.			C
Décrire l'effet d'une transformation sur les coordonnées d'une figure.			C
Comprendre et utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres à la géométrie.	↗	C Pour décrire, comparer, tracer.	C Pour énoncer et argumenter.

3.3. Les grandeurs

L'apprentissage des nombres et des opérations trouve un ancrage dans des contextes de grandeurs. La manipulation et l'utilisation d'étalons variés permettent des comparaisons et des opérations. La construction de formules pour les calculs de périmètres, d'aires et de volumes est amorcée par des activités de report de l'unité.

La proportionnalité est travaillée à partir d'exemples de la vie quotidienne. On construit des tableaux et des graphiques qui montrent les relations entre les grandeurs.

Les opérations de mesurage et de fractionnement conduisent aux nombres décimaux et aux fractions.

Dans le domaine des grandeurs	I	II	III
I. Comparer, mesurer			
Comparer des grandeurs de même nature et concevoir la grandeur comme une propriété de l'objet, la reconnaître et la nommer.	↗	C	E
Effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat. (longueurs, capacités, masses, aires, volumes, durées, cout).	↗	C	E
Faire des estimations en utilisant des étalons familiers et conventionnels.	↗	C	E
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes.	↗	C	E
Mesurer des angles.		↗	C
Se situer et situer des événements dans le temps.	C Uniquement pour la journée et la semaine.	C	
Connaître le sens des préfixes déca. , déci. , hecto. , kilo. , centi. , milli.		C	E

(51)

299-8 (1986-1999)

	I	II	III
Etablir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure.	↗	C	E
II. Opérer, fractionner			
Fractionner des objets en vue de les comparer.	C Partager en deux et en quatre.	C	E
Composer deux fractionnements d'un objet réel ou représenté en se limitant à des fractions dont le numérateur est un (par exemple, prendre le tiers du quart d'un objet).		↗	C
Additionner et soustraire deux grandeurs fractionnées.		C	E
Calculer des pourcentages.		C	E
Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe.	↗	C	E
Dans une situation de proportionnalité directe, compléter, construire, exploiter un tableau qui met en relation deux grandeurs.		C Compléter uniquement.	C
Reconnaître un tableau de proportionnalité directe parmi d'autres.		↗	C
Déterminer le rapport entre deux grandeurs, passer d'un rapport au rapport inverse.		↗	C

3.4. Le traitement de données

L'objectif est de former le futur citoyen à la compréhension et à la critique des données fournies par les médias, d'initier à l'utilisation de divers supports de l'information chiffrée.

Il importe d'apprendre à interpréter, comparer des tableaux, des arbres, des graphiques et d'en construire pour clarifier une situation ou éclairer une recherche. Le calcul de pourcentages, de moyennes, d'effectifs et de fréquences sont des outils pour répondre à des questions.

Le traitement de certaines situations prépare la notion de fonction.

Dans le traitement de données	I	II	III
Organiser selon un critère.	C Des objets réels ou représentés	C Des données issues de contextes divers	E
Lire un graphique, un tableau, un diagramme.	↗	C	E
Interpréter un tableau de nombres, un graphique, un diagramme.		↗	C
Représenter des données, par un graphique, un diagramme.		↗	C
Déterminer un effectif, un mode, une fréquence, la moyenne arithmétique, l'étendue d'un ensemble de données discrètes.		C Uniquement la moyenne	C
Dans une situation simple et concrète (tirage de cartes, jets de dés,...) estimer la fréquence d'un événement sous forme d'un rapport.		↗	C

(53)

299-8 (1998-1999)

EVEIL - INITIATION SCIENTIFIQUE

ANNEXE III

Table des matières

	Pages
<i>Introduction</i>	4
<i>Première partie : les savoir - faire</i>	5
Rencontrer et appréhender une réalité complexe	5
Faire émerger une énigme à résoudre	5
Identifier des indices et dégager des pistes de recherche propres à la situation	5
Confronter les pistes perçues, préciser des critères de sélection, des pistes et sélectionner selon ces critères	6
Investiguer des pistes de recherche	7
Récouter des informations par la recherche expérimentale, l'observation et la mesure	7
Récouter des informations par la recherche documentaire et la consultation de personnes ressources	9
Structurer les résultats, les communiquer, les valider et les synthétiser	10
Rassembler et organiser des informations sous une forme qui favorise la compréhension et la communication	10
S'interroger à propos des résultats d'une recherche, élaborer une synthèse et construire de nouvelles connaissances	12
<i>Deuxième partie : les savoirs</i>	13
1. Les êtres vivants	13
1.1 Les caractéristiques	13
1.1a les êtres vivants sont organisés	13
1.1b Les êtres vivants réagissent	13
1.1c Les êtres vivants métabolisent	14
1.1d Les êtres vivants se reproduisent	14
1.2 L'organisme	14
1.3 Les relations êtres vivants/milieu	15
1.3a Relations alimentaires	15
1.3b Autres types de relations	15
1.4 Classification	15

2. L'énergie	16
2.1 Généralités	16
2.2 L'électricité	16
2.3 La lumière et le son	16
2.4 Les forces	17
2.5 La chaleur	17
3. La matière	17
3.1 Propriétés et changements	17
3.2 Corps purs et mélanges	18
4. L'air, l'eau, le sol	18
4.1 L'air et l'eau	18
4.2 Le sol	19
5. Les hommes et l'environnement	19
6. Histoire de la vie et des sciences	20
<i>Troisième patrie : Les compétences</i>	21
<i>Annexe</i>	22

(57)

299-8 (1998-1999)

Introduction

L'apprentissage des sciences vise le développement de compétences spécifiques et transversales et propose les méthodologies les plus adéquates pour amener les jeunes à se les approprier de manière durable. La construction progressive des savoirs et savoir-faire constitue l'élément fondateur (paradigme) de **toute démarche scientifique**. Celle-ci, en effet, permet aux élèves, quels que soient leur âge et leur niveau d'étude, d'être **les premiers acteurs de leurs apprentissages** en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche. De plus, **l'étude des sciences offre une spécificité certaine parce qu'elle ouvre les jeunes à leur environnement naturel et les met en contact direct avec les objets réels les phénomènes naturels et les vivants**. A l'ère du virtuel et des produits conditionnés, c'est un apport non négligeable qu'il convient de mettre en évidence.

Les mises en situation se fondent sur une approche d'objets, de vivants et de phénomènes naturels à partir desquels les élèves se posent des questions. Ces mises en situation peuvent se faire en explorant les domaines suivants :

- les êtres vivants ;
- l'énergie ;
- la matière ;
- l'air, l'eau et le sol ;
- les hommes et l'environnement ;
- l'histoire de la vie et des sciences ;

Afin d'être aisément lisible, le document est divisé en trois parties :

- la première partie développe les savoir-faire,
 - la seconde partie développe les savoirs,
 - la troisième partie, les compétences, montre l'articulation entre les savoir-faire et les savoirs en situations contextualisées.
- Le tableau en annexe illustre cette articulation.

Les compétences sont numérotées pour faciliter la présentation. Cette numérotation n'implique aucune hiérarchie.

Première partie : les savoir-faire

Rencontrer et appréhender une réalité complexe

Faire émerger une énigme à résoudre

	I	II	III
Faire preuve de curiosité pour observer de manière divergente en utilisant tous ses sens.	↗	↗	↗

C 1

Formuler des questions à partir de l'observation d'un phénomène, d'une information médiatisée, d'un événement fortuit,... pour préciser une énigme à résoudre.	C A partir d'une situation énigmatique représentée par exemple * par quelques illustrations, choisir parmi 3 ou 4 propositions celle qui correspond à l'énigme.	C A partir d'une situation énigmatique présentée par un texte court (une dizaine de lignes par exemple) comportant des indices explicites, une photo, une diapositive, une courte séquence vidéo, ... formuler par écrit une question en rapport avec le contexte.	C A partir d'une situation énigmatique présentée par un texte court (une dizaine de lignes par exemple) comportant des indices explicites et implicites, une photo, une diapositive, une courte séquence vidéo, ... formuler par écrit une question pertinente sur le plan scientifique, en rapport avec le contexte.
--	---	--	---

Identifier des indices et dégager des pistes de recherche propres à la situation

C 2

L'énigme étant posée, rechercher et identifier des indices (facteurs, paramètres,...) susceptibles d'influencer la situation envisagée.	C Choisir dans une liste un facteur susceptible d'influencer la situation.	C Choisir dans une liste des facteurs susceptibles d'influencer la situation.	C Proposer un ou des facteurs susceptibles d'influencer la situation.
---	--	---	---

* « Par exemple ... » illustre une des manières de certifier.

Sortir du contexte de l'énigme et faire appel à d'autres domaines du savoir.		↗	↗
--	--	---	---

C 3

Dans le cadre d'une énigme, agencer les indices en vue de formuler au moins une question, une supposition ou une hypothèse.	C A partir d'un indice fourni, choisir une piste de recherche dans une série proposée qui ne tient compte que de l'indice fourni.	C Choisir une piste de recherche à partir de deux indices fournis.	C Proposer une ou des pistes de recherche.
Proposer au moins une piste de résolution possible.	↗	↗	↗

Confronter les pistes perçues, préciser des critères de sélection des pistes et sélectionner selon ces critères

C 4

Différencier les faits établis des hypothèses de travail, des réactions affectives et des jugements de valeur.	C Entre quelques propositions exprimées à propos d'une illustration, distinguer celle qui indique un fait établi.	C A l'énoncé de plusieurs propositions sur un sujet connu, distinguer celles qui indiquent un fait établi.	C Dans un document scientifique adapté au niveau de compréhension des élèves, distinguer les faits établis et les hypothèses de recherche des croyances et des jugements affectifs.
Déterminer des critères de sélection de pistes à retenir et comparer les pistes entre elles pour les choisir et les organiser en fonction des critères retenus.		↗	↗
Emettre une opinion, la développer, l'argumenter.		↗	↗
Reformuler les pistes retenues en fonction des regroupements opérés et planifier le travail de recherche (contraintes, ressources, répartition du temps et des tâches).		↗	↗

Investiguer des pistes de recherche

Récolter des informations par la recherche expérimentale, l'observation et la mesure

Imaginer des dispositifs expérimentaux simples et prendre des initiatives.	↗	↗	↗
Noter les résultats des expériences sans les réajuster s'ils ne correspondent pas à ce qui est attendu.	↗	↗	↗
Respecter les conditions de sécurité. Ne pas gaspiller. Utiliser le matériel avec soin.	↗	↗	↗
Lire et appliquer une procédure expérimentale simple.		↗	↗

C 5

Concevoir ou adapter une procédure expérimentale pour analyser la situation en regard de l'énigme.	C * Par exemple, remettre en ordre les étapes illustrées d'une manipulation simple.	C Par exemple, remettre en ordre les étapes, écrites et/ou illustrées, d'une procédure expérimentale ou d'une manipulation simple comportant plusieurs étapes dont une, éventuellement, est à rejeter.	C Par exemple, remettre en ordre les étapes, écrites et éventuellement illustrées, d'une procédure expérimentale ou d'une manipulation comportant plusieurs étapes dont éventuellement une est à rejeter et une autre à imaginer et à décrire.
Construire un dispositif expérimental simple.		↗	↗
Observer de manière ciblée, structurée, organisée en fonction de critères préalablement définis.	↗	↗	↗

* « Par exemple ... » illustre une des manières de certifier la compétence.

C 6

Recueillir des informations par des observations qualitatives en utilisant ses cinq sens et par des observations quantitatives.	C Traduire l'observation d'objets et de phénomènes réels en choisissant les mots adéquats, dans une liste de propositions portant, par exemple, sur des critères relatifs à la forme, la taille, la consistance, la surface, la couleur, les modifications et les changements.	C Traduire l'observation d'objets et de phénomènes réels en formulant des propositions portant, par exemple, sur des critères relatifs à la forme, la taille, la consistance, la surface, la couleur, les modifications et les changements.	C Traduire l'observation d'objets et de phénomènes réels en formulant et en quantifiant des propositions portant, par exemple, sur des critères relatifs à la forme, la taille, la consistance, la surface, la couleur, les modifications et les changements.
---	--	---	---

C 7

Identifier et estimer la grandeur à mesurer et l'associer à un instrument de mesure adéquat.	C Dans une situation réelle, associer la grandeur à mesurer ou à repérer à l'instrument de mesure (longueur, capacité, masse). La mesure ne sera pas effectuée.	C Dans une situation réelle, identifier la grandeur à mesurer ou à repérer et l'associer à l'instrument de mesure adéquat (longueur, capacité, masse, durée, température, aire, volume, par mesures directes ou indirectes).	C Dans une situation réelle, identifier la grandeur à mesurer ou à repérer et l'associer à l'instrument de mesure adéquat (longueur, capacité, masse, masse volumique, durée, température, aire, volume, force, pression, par mesures directes ou indirectes).
Utiliser correctement un instrument de mesure et lire la valeur de la mesure.	↗	↗	↗

C 8

Exprimer le résultat des mesures en précisant l'unité choisie, familière et/ou conventionnelle et l'encadrement. Distinguer la grandeur repérée ou mesurée, de sa valeur et de l'unité dans laquelle elle s'exprime par son symbole.	↗	C Exprimer le résultat d'une mesure et d'un repérage en précisant, à l'unité de graduation de l'instrument près (longueur, capacité, masse, aire, durée, volume, température).	C Exprimer le résultat d'une mesure et d'un repérage en précisant, à l'unité de graduation de l'instrument près (longueur, capacité, masse, aire, durée, volume, température, force) et en donnant l'encadrement éventuel
Comparer la valeur de la mesure avec son estimation de départ.	↗	↗	↗

Récolter des informations par la recherche documentaire et la consultation de personnes ressources

Construire un questionnaire	↗	↗	↗
Repérer des personnes ressources, les interroger et garder des traces des réponses obtenues.	↗	↗	↗

C 9

Repérer et noter correctement une information issue d'un écrit à caractère scientifique.	C A partir d'un texte court de type informatif et/ou descriptif, repérer un élément explicite en réponse à une question précise.	C Par rapport à un sujet donné, dégager et noter, sans les dénaturer, des informations explicites et implicites dans un texte de type informatif et/ou descriptif (de la valeur d'une page normale environ).	C Par rapport à un sujet donné, dégager et noter, sans les dénaturer, des informations explicites et implicites dans un ensemble de textes de type informatif, descriptif et/ou argumentatif (l'ensemble des documents ne peut dépasser la valeur d'une page normale).
--	--	--	--

C 10

Repérer et noter correctement une information issue d'un graphique.	C Repérer, à partir d'un graphique en bâtonnets ou en bandelettes, des informations pour les comparer (plus petit que, plus grand que, le plus petit, le plus grand, le même que,...)	C Repérer et noter correctement des informations recherchées, à partir de graphiques en bâtonnets, en bandelettes ou sectoriels de lecture immédiate.	C Repérer et noter correctement des informations recherchées, à partir de graphiques en bâtonnets, en bandelettes, sectoriels ou cartésiens. Décrire les aspects répartisifs et évolutifs liés aux types de graphiques.
Repérer et noter correctement une information issue d'un tableau de données.	↗	↗	↗

(63)

290-8 (1998-1999)

C 11

Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel.	C Par exemple, décoder un document audiovisuel, une photo, un croquis réaliste, pour repérer une information.	C Par exemple, décoder un document audiovisuel, une photo, un croquis réaliste, un schéma, pour repérer et noter des informations pertinentes dans le cadre de la recherche.	C Par exemple, décoder un document audiovisuel, une photo, un croquis réaliste, un schéma, un organigramme, pour repérer et noter des informations pertinentes dans le cadre de la recherche .
Discerner l'essentiel de l'accessoire dans le cadre de la recherche.	↗	↗	↗

Structurer les résultats, les communiquer, les valider, les synthétiser

Rassembler et organiser des informations sous une forme qui favorise la compréhension et la communication

Respecter des consignes établies.	↗	↗	↗
Réaliser une brève communication orale, un petit exposé scientifique sur les résultats d'une recherche, en utilisant un média.		↗	↗
Ecouter et recevoir une communication orale brève et en extraire des informations pertinentes en fonction d'un contexte.	↗	↗	↗
Analyser, interpréter et organiser des informations recueillies en fonction de l'objet de la recherche.		↗	↗

C 12

Comparer, trier des éléments en vue de les classer de manière scientifique.	C Classer en deux groupes, par exemple quatre éléments, selon un critère et sa caractéristique fournis, générant une dichotomie nette.	C Classer en deux groupes, par exemple six éléments, selon un critère admissible par tous et une caractéristique personnelle.	C Classer sur deux niveaux, par exemple six à huit éléments, selon deux ou trois critères scientifiques et leurs caractéristiques.
---	--	---	--

C 13

Mettre en évidence des relations entre deux variables.	↗ Découvrir et exprimer de manière non formalisée la notion de variables et de valeurs associées.	C Identifier deux variables et certaines de leurs valeurs et exprimer de manière quantitative si une relation existe entre elles.	C Identifier deux variables et certaines de leurs valeurs et exprimer de manière quantitative si une relation existe entre elles. Si oui, la caractériser (relation de cause à effet, conséquence, proportionnalité directe).
Schématiser une situation expérimentale et rédiger le compte rendu d'une manipulation.		↗	↗
Réaliser un croquis titré et légendé d'un objet, d'un organe, d'un vivant,...., dessiner à l'échelle un plan de coupe.		↗	↗

C 14

Rassembler des informations sous la forme d'un tableau et les communiquer à l'aide d'un graphique.	↗ Compléter un tableau de données.	C Communiquer, sous la forme d'un diagramme en bandelettes ou en bâtonnets, des informations données dans un tableau.	C Organiser des résultats, des informations, en un tableau de données et les communiquer sous forme graphique. Choisir et construire la forme graphique la mieux adaptée au message à transmettre (répartitif ou évolutif).
--	---------------------------------------	---	---

S'interroger à propos des résultats d'une recherche, élaborer une synthèse et construire de nouvelles connaissances.

209-8 (1998-1999)

Proposer une solution à l'énigme et la confronter avec la situation de départ.	↗	↗	↗
Confirmer ou infirmer un raisonnement par des arguments vérifiés.	↗	↗	↗

C 15

Valider les résultats d'une recherche.	↗ Accepter, rejeter ou nuancer un constat provisoire et/ou partiel en se référant à des documents illustrés.	C Accepter, rejeter ou nuancer un constat provisoire et/ou partiel en se référant à des données à caractère scientifique.	C Accepter, rejeter ou nuancer un constat provisoire et/ou partiel en se référant à des lois scientifiques.
Réfléchir aux pratiques mises en œuvre, évaluer une démarche suivie.		↗	↗

(66)

C 16

Elaborer un concept, un principe, une loi,...	C A partir d'un objet ou d'un vivant, énumérer ou représenter des caractéristiques perceptibles.	C A partir d'objets ou de vivants apparentés scientifiquement, énumérer ou représenter des caractéristiques extérieures pour arriver à la notion de groupe.	C A partir de multiples objets, phénomènes ou vivants, apparentés scientifiquement, énumérer ou représenter les caractéristiques communes pour arriver aux concepts, aux lois, aux principes...
---	--	---	---

C 17

Réinvestir dans d'autres situations les connaissances acquises.	↗ Utiliser les connaissances acquises dans d'autres situations proches de l'apprentissage.	C Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées explicitement aux situations initiales d'apprentissage.	C Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées implicitement aux situations initiales d'apprentissage.
---	---	---	---

Deuxième partie : les savoirs

1 Les êtres vivants

1.1 Caractéristiques

1.1.a Les êtres vivants sont organisés

La compétence porte sur l'organisation des êtres vivants en termes de structure et non de définition.
Cette étude comprend de nombreux niveaux ; seuls ceux qui sont repris ci-dessous font l'objets des savoirs.
Sont exclus les niveaux « molécule », « cellule », « tissu », « écosystème » et « biosphère »

Niveau " organe "		↗	C
Niveau " appareil et système "		↗	C
Niveau " organisme "		↗	C
Niveau " population "		↗	↗
Niveau " communauté "			↗
Niveau " biotope "			↗

1.1.b Les êtres vivants réagissent

Les êtres vivants réagissent aux stimuli de leur environnement ainsi qu'aux modifications de leur milieu de vie.

Les récepteurs des stimuli : les organes des sens (sans étude anatomique exhaustive)	↗	C	E
Les stimuli peuvent être des modifications du milieu ou des signaux émis par des êtres vivants		↗	C
Diversité de réactions face aux stimuli		↗	C

* Sont exclus les niveaux « molécule », « cellule », « tissu », « écosystème » et « biosphère »

1.1.c Les êtres vivants métabolisent

A partir des nutriments (aliments digérés) et d'oxygène, les organismes vivants produisent l'énergie nécessaire à leurs besoins quotidiens, croissance, réparation, reproduction, excrétion,...		↗	↗
---	--	---	---

1.1.d Les êtres vivants se reproduisent

Cycle de la vie	↗	C	E
Diversité du cycle de vie	↗	C	C
Diversité du mode de reproduction	↗	↗	C
La reproduction humaine (sans anatomie exhaustive)	↗	↗	C
Evolution et adaptation			↗

1.2 L'organisme

L'anatomie descriptive est à aborder d'une manière générale (homme, animaux et végétaux)

- dans son aspect fonctionnel (**certification à la fin de la deuxième étape**),
- dans la mise en relation des différents appareils et systèmes spécifiés ci-dessous (**certification à la fin de la troisième étape**),
- dans leur complémentarité,
- dans une sensibilisation à l'éducation à la santé et à l'hygiène de vie.

Les aspects physiologiques sont exclus, de même qu'une description exhaustive au niveau des appareils et systèmes.

Anatomie fonctionnelle	↗	C	
Mise en relation		↗	C
L'appareil tégumentaire et ses fonctions de protection et de toucher	↗	C	
L'appareil locomoteur et ses fonctions de support, de protection et de mobilité	↗	C	
Le système nerveux et le traitement des informations			↗
Le système endocrinien et la régulation des réactions chimiques			
L'appareil circulatoire et sa fonction de transport dans tout l'organisme		C	C
Le système excréteur et l'évacuation hors de l'organisme des substances toxiques excédentaires.		↗	↗

* Le système endocrinien et la régulation des réactions chimiques sont exclus des savoirs.

L'appareil digestif et ses fonctions d'absorption, de dégradation, d'assimilation et de stockage.	↗	C	C
L'appareil respiratoire et les échanges gazeux.		C	C
L'appareil reproducteur et la perpétuation de l'espèce.		↗	↗
Le système immunitaire et la défense contre les agressions.		↗	↗

1.3 Les relations êtres vivants / milieu

1.3.a Relations alimentaires

Chaines alimentaires.		↗	C
Réseaux trophiques.			C
Flux de matière entre producteurs, consommateurs et décomposeurs.		↗	C
Prédation.	↗	↗	C
Parasitisme.		↗	↗

1.3.b Autres types de relations

Compétition, coopération.		↗	↗
---------------------------	--	---	---

1.4 Classification

Vivants / non vivants.	↗	C	E
Les cinq règnes.			↗
Les embranchements.		↗	C
Les classes de vertébrés.		↗	C

* La photosynthèse est exclue des savoirs.

2 L'énergie

2.1 Généralités

Les principales sources d'énergie.	↗	↗	C
Les différentes formes d'énergie.	↗	↗	C
Transformation d'une forme d'énergie en une autre (pas de relevé exhaustif).		↗	C
Quelques formes de stockage d'une énergie.		↗	↗

2.2 L'électricité

L'électricité est le résultat d'une transformation d'énergie.		↗	C
Transformation de l'énergie électrique en d'autres formes d'énergie.	↗	↗	C
Le circuit électrique simple.	↗	C	E
Bons et mauvais conducteurs.	↗	C	E

2.3 La lumière et le son

Distinction entre corps lumineux et corps éclairés.		↗	
La couleur : une caractéristique de la lumière.		↗	
Ombre et pénombre.	↗	↗	
Propagation de la lumière et du son.		↗	
Production et caractéristiques de différents sons.	↗	↗	
Perception des vibrations par l'oreille humaine.	↗	↗	
Diversité de la perception de la lumière chez les animaux.		↗	↗
Capacité auditive des animaux et de l'homme.		↗	↗

* La conservation de l'énergie est exclue des savoirs.

** La relation entre énergie électrique et magnétisme est exclue des savoirs.

*** Les propriétés principales de la lumière, l'énergie lumineuse et photosynthèse ainsi que les caractéristiques d'une force sont exclus des savoirs.

2.4 Les forces

Mise en évidence d'une force par ses effets perceptibles.	↗	↗	C
Principe de l'action - réaction.		↗	C
Approche de la relation masse / poids.		↗	C
La pression : relation force / surface.		↗	C

2.5 La chaleur

Distinction chaleur / température.		↗	C
Transformation de différentes formes d'énergie en énergie thermique.		↗	C
Transfert de la chaleur dans les différents états de la matière.		↗	C
Les qualités d'un bon isolant thermique.		↗	C
Dilatation et contraction.		C	E

3 La matière

3.1 Propriétés et changements

Les états de la matière.	↗	C	
Identification de quelques propriétés de chacun des états de la matière.		↗	C
Les changements d'état (aspect qualitatif).	↗	C	E
Relation entre apport ou dégagement de chaleur et changement d'état.		↗	C
Caractéristiques physiques de quelques substances (masse, volume, masse volumique).		↗	↗
Distinction entre des phénomènes réversibles et irréversibles.		↗	C

(71)

209-8 (1998-1999)

3.2 Corps purs et mélanges

Aspect moléculaire de la matière (molécule = "bille" symbolisant la limite de la divisibilité de la matière).			C
Relation entre le modèle moléculaire, les états de la matière et leurs propriétés.			C
Les corps purs sont formés de molécules identiques. Les mélanges sont formés de molécules différentes.			↗
Les mélanges homogènes et hétérogènes.			C
Identification de quelques techniques de séparation des mélanges.		↗	C

4 L'air, l'eau, le sol

4.1 L'air et l'eau

L'air, la substance gazeuse qui nous entoure et dont nous percevons le mouvement (vent).	↗	↗	
Composition de l'air.		↗	C
Relation oxygène de l'air et de l'eau – respirations des êtres vivants.	↗	↗	C
La pression atmosphérique (aspect qualitatif).		↗	C
Les états de l'eau.	↗	C	
Différentes formes d'eau dans l'environnement : neige, brouillard, givre,...	↗	C	
Identification des facteurs qui influent sur l'évaporation de l'eau dans l'atmosphère.	↗	C	
Le cycle de l'eau.	↗	C	E
Caractéristiques d'un bulletin météorologique.	↗	C	

* Atomes et molécules sont exclus des savoirs.

4.2 Le sol

*

Distinction sol / sous-sol	↗	↗	↗
Caractéristiques d'un sol en relation avec sa composition (teneur en eau, perméabilité,...).		↗	↗
Le sol, milieu de vie.		↗	↗
Classification des roches.			
Quelques effets du soleil, du vent, de l'eau, de la glace sur les reliefs et les sols.		↗	↗

5 Les hommes et l'environnement

L'éducation relative à l'environnement s'appuie sur un principe simple : " Il ne s'agit pas d'apprendre pour admettre, mais de comprendre pour agir " (A. Giordan). L'objectif principal est donc que l'enfant, l'adolescent et l'adulte agissent en connaissance de cause dans un sens favorable à tous et à chacun. L'éducation scientifique contribue non seulement à la compréhension des aspects scientifiques mais aussi au développement de nombreux savoir-être. Ce caractère comportemental et les aspects éthiques, sociaux, politiques,... liés à l'éducation relative à l'environnement ne peuvent et ne doivent pas se traduire en évaluation certificative mais faire l'objet d'une sensibilisation constante.

(73)

Gestion, conservation et protection des ressources.	↗	↗	↗
Utilisation des ressources.	↗	↗	↗
Epuisement, destruction, pollution,...	↗	↗	↗

* La distinction entre minéraux et roches est exclue des savoirs.

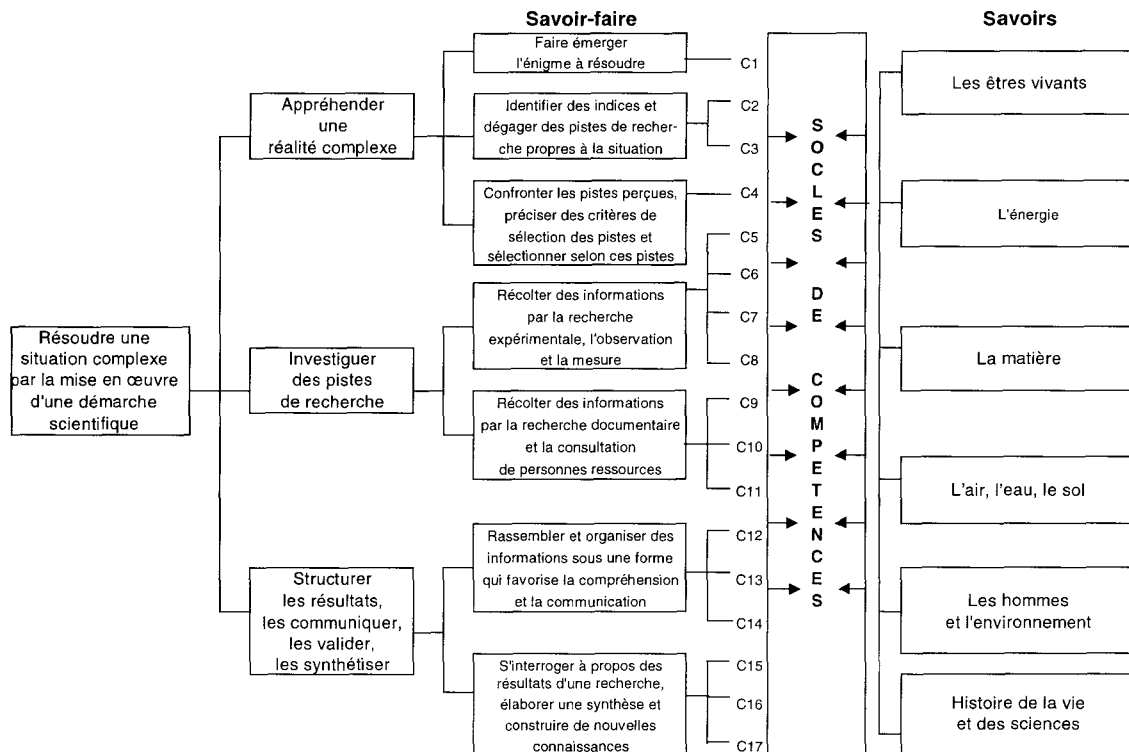
6 Histoire de la vie et des sciences

Formation de l'univers.			↗
Apparition de la vie.			↗
Evolution et extinction des espèces.		↗	↗
L'homme dans l'évolution.		↗	↗
Aspect temporaire et évolutif des théories scientifiques.		↗	↗
Approche critique des conséquences des recherches scientifiques et des applications technologiques.		↗	↗

299-8 (1998-1999)

(74)

Troisième partie : Les compétences



ANNEXE

Les socles de compétences : intersection entre savoirs et savoir-faire

	Domaines du savoir Savoir-faire	Les êtres vivants	L'énergie	La matière	L'air, l'eau, le sol	Les hommes et l'environnement	Histoire de la vie et des sciences
C1	Formuler des questions à partir de l'observation						
C2	Rechercher et identifier des indices						
C3	Agencer les indices en vue de formuler une piste de recherche						
C4	Différencier des faits établis de réactions affectives et de jugements de valeur						
C5	Concevoir ou adopter une procédure expérimentale						
C6	Recueillir des informations par des observations						
C7	Identifier et estimer la grandeur à mesurer et l'associer à un instrument de mesure adéquat						
C8	Exprimer le résultat d'une mesure						
C9	Repérer et noter une information issue d'un écrit scientifique						
C10	Repérer et noter une information issue d'un graphique						
C11	Repérer et noter une information issue d'un croquis, d'un schéma,...						
C12	Comparer, trier, classer						
C13	Mettre en évidence des relations entre deux variables						
C14	Rassembler des informations dans un tableau et les communiquer à l'aide d'un graphique						
C15	Valider les résultats d'une recherche						
C16	Elaborer un concept, une loi,...						
C17	Réinvestir les connaissances acquises dans d'autres situations						

Vu pour être annexé à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 février 1999 déterminant des socles de compétences.

Vu pour être annexé au Décret du Conseil de la Communauté française du portant approbation des socles de compétences.

La Ministre-Présidente

Laurette ONKELINX

LANGUES MODERNES

ANNEXE IV

Tables des matières

	Pages
Introduction	3
Socles de compétences :	
A l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire	4
A l'issue de la troisième étape de l'enseignement obligatoire	5
Ecouter	7
Parler	8
Lire	9
Ecrire	10
Eléments grammaticaux	11

INTRODUCTION

Ce document est un référentiel pour tous les enseignants de l'enseignement obligatoire d'une langue moderne.

Le cours de langues modernes s'inscrit dans les objectifs généraux de l'enseignement :

- promouvoir la confiance en soi et susciter l'épanouissement de la personnalité de chacun ;
- amener tous les élèves à maîtriser des savoirs et à acquérir des compétences qui leur permettront de s'intégrer avec confiance et succès dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale .

(80)

Il vise également à permettre:

- de promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et de la situer par rapport à celle des autres ;
- de promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne .

La dimension socioculturelle se concrétisera dans l'approche de certains champs thématiques qui permettront à l'enfant de faire l'expérience d'une autre culture et des éléments de socialisation qui y sont liés. Cependant, elle ne fera pas l'objet d'une évaluation certificative.

SOCLES DE COMPETENCES

L'objectif particulier du cours de langues modernes est la **COMMUNICATION** ; celle-ci s'articule autour des 4 compétences : **ECOUTER , PARLER, LIRE, ECRIRE** dans le cadre des champs thématiques répertoriés par le Conseil de l'Europe .

En ce qui concerne les socles de compétences la priorité sera accordée à la composante orale.

A l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire

L'élève sera capable, dans les limites définies à l'intérieur de chaque compétence, de comprendre et de s'exprimer oralement dans les domaines suivants :

1. ses caractéristiques personnelles : nom, âge, adresse, téléphone, famille proche, vêtements, animaux domestiques,
2. sa vie quotidienne : sa classe - compréhension de consignes de classe , matériel scolaire, son école, sa maison,
3. ses relations avec les autres (salutation , remerciements),
4. la nourriture et les boissons (repas et goûts en la matière).

(81)

A l'issue de la troisième étape de l'enseignement obligatoire

L'élève sera capable, dans les limites définies à l'intérieur de chaque compétence, de comprendre et de s'exprimer oralement dans les domaines suivants :

1. Caractéristiques personnelles, de la famille et des amis:

- des informations et des demandes concernant:

le nom, l'âge, le lieu et la date de naissance, l'adresse, le numéro de téléphone et la nationalité,
l'aspect physique,
la composition de la famille,
la profession et les occupations,
les vêtements,
les animaux domestiques.

2. Habitat, foyer et environnement:

- des informations et des demandes en rapport avec :

l'habitation et son environnement,
les pièces de l'habitation et les principaux meubles, ainsi que leur situation.

3. Vie quotidienne:

- des informations et des demandes relatives aux principales activités de la journée à la maison, à l'école, en vacances.

4. Congés et loisirs:

- des informations et des demandes sur:
les principales occupations de vacances,
les loisirs, les hobbies.

5. Transports et voyages:

- des informations et des demandes sur:
les principaux moyens de locomotion,
les destinations et les heures,
l'achat de tickets.

6. Relations avec les autres:

- des salutations,
- des remerciements, des excuses,
- des propositions,
- l'accord et l'acceptation, le désaccord et le refus,
- des vœux, des félicitations,
- la capacité, l'incapacité, la volonté, l'obligation, la permission,
- la certitude, l'ignorance,
- la surprise, le plaisir, la joie, la satisfaction, le mécontentement.

7. Santé et bien-être:

- des informations et des demandes sur:
l'état de santé actuel.

8. Education:

- des informations et des demandes sur:
l'école, la classe, les consignes de classe,
les cours, l'horaire.

9. Achats

- des informations et des demandes sur:
l'existence, la localisation et les heures d'ouverture des magasins,
la disponibilité et la désignation d'un article,
la description d'un article: dimensions, forme, couleur, poids,
la quantité et le prix d'un article.

10. Nourriture et boissons:

- des informations et des demandes sur:
la disponibilité de mets et de boissons courants,
les goûts en la matière,
les repas, le menu et les prix.

11. Services:

- des informations et des demandes sur:
l'existence, la localisation et les heures d'ouverture des services.

12. Lieux:

- des informations et des demandes sur:
la situation de son village ou de sa ville dans sa région, son pays,
l'existence et la localisation des bâtiments publics ou des curiosités,
un itinéraire, les distances,
la situation de sa région, de son pays en Europe,

- des informations et des demandes sur:
la localisation d'objets.

13. Langues étrangères:

- des informations et des demandes sur:
la connaissance de langues étrangères.

L'élève sera aussi capable:

- de demander de répéter, de parler plus lentement, de préciser,
- de demander la signification,
- d'informer et de s'informer de la compréhension,
- d'épeler.

14. Temps:

- des informations et des demandes sur:
l'heure, la date, le jour, le mois, l'année, la saison,
la fréquence, l'ordre chronologique d'événements,
un événement du présent, du passé et du futur.

- des informations et des demandes sur:
le temps qu'il fait .

ANNEXE IV,

1. ECOUTER

- **Définition** : écouter c'est comprendre des messages oraux

- **Socles de compétences** :

	<i>COMPETENCES ATTENDUES</i>	<i>CONDITIONS DE REALISATION</i>	<i>NIVEAU A ATTEINDRE</i>
II	- comprendre des mots familiers, des expressions courantes	- en face à face, dans de bonnes conditions de réception, avec un interlocuteur qui parle lentement et clairement	- reconnaître la langue cible - identifier les structures syntaxiques, les sons, les fonctions langagières, les intonations (ordre, question) - repérer les mots clefs et en comprendre le sens
III	- comprendre des messages brefs, variés, simples, familiers, en rapport avec ses expériences, sa vie quotidienne, ses besoins, ses intérêts	- en face à face, direct ou indirect, dans de bonnes conditions d'émission ou de réception	- agir et réagir en fonction de la tâche demandée (compréhension globale et sélective suivant la nature du message)

- **Compétences transversales**

Face à des messages oraux, l'élève :

- adoptera une attitude positive d'écoute,
- mettra en œuvre des stratégies de compréhension,
- construira du sens au départ des éléments compris.

2. PARLER

Définition : parler c'est produire un message oral compréhensible

	<i>COMPETENCES ATTENDUES</i>	<i>CONDITIONS DE REALISATION</i>	<i>NIVEAU A ATTEINDRE</i>
II	s'exprimer oralement pour produire des messages simples	- des messages simples proches des modèles rencontrés lors des apprentissages	- pouvoir utiliser des expressions et des phrases simples
III	s'exprimer oralement pour : - décrire - raconter - répondre à des questions - interagir à propos de ses besoins, ses intérêts et de son expérience	- dans des messages simples, proches des situations d'apprentissage pour lesquelles il a été entraîné , - au cours d'interactions courtes	- être capable de produire un message simple en utilisant le vocabulaire , les fonctions langagières et grammaticales appropriées à la situation de communication - avec une intonation, une prononciation et un débit qui ne nuisent pas à la communication, pour un auditeur patient, attentif et de bonne volonté

Compétences transversales

- l'élève osera s'exprimer,
- adaptera son message et son comportement à la situation de communication, au but poursuivi, à l'interlocuteur et à ses réactions,
- utilisera les ressources non-linguistiques de façon à faciliter la compréhension.

ANNEXE IV,

3. LIRE

- Définition

Lire c'est comprendre un message écrit

	<i>COMPETENCES ATTENDUES</i>	<i>CONDITIONS DE REALISATION</i>	<i>NIVEAU A ATTEINDRE</i>
II	- pouvoir comprendre des phrases très simples	- le texte ne comprend que des éléments connus	- reconnaître la langue cible - identifier les structures syntaxiques - repérer les mots clefs et en comprendre le sens
III	- pouvoir comprendre des messages courts, simples, en relation avec ses besoins, ses intérêts, son expérience de la vie quotidienne	- les messages sont logiques et explicites - s'ils comportent des mots inconnus, ils ne peuvent empêcher l'élève d'atteindre l'objectif assigné à la lecture	- agir, réagir en fonction de la tâche demandée (la compréhension sera globale, sélective ou détaillée selon la nature du message)

- Compétences transversales

Face à un message écrit, l'élève :

- adoptera une attitude positive de lecture,
- appliquera ses stratégies de lecture aux situations de communication (présentation, ponctuation,...)
- construira du sens au départ des éléments compris,
- percevra et réagira à l'objectif de lecture.

ANNEXE IV,

4. ECRIRE

Définition :

Ecrire c'est produire un message écrit compréhensible

- Socles de compétences

• II

A la fin de la deuxième étape de la scolarité obligatoire (le troisième degré du fondamental) **aucune production écrite ne sera évaluée.**

• III

	<i>COMPETENCES ATTENDUES</i>	<i>CONDITION DE REALISATION</i>	<i>NIVEAU A ATTEINDRE</i>
III	- rédiger des messages corrects, simples, cohérents et logiques en rapport avec ses besoins, ses intérêts et son expérience de la vie quotidienne	- l'élève dispose de modèles, d'éléments de guidance et d'outils de référence	- utiliser le vocabulaire et les fonctions langagières appropriés, ainsi que les notions grammaticales nécessaires

- Compétences transversales

L'élève :

- rédigera le message en respectant les usages élémentaires en matière d'écrits (ponctuation, mise en page, ...)
- écrira lisiblement.

ANNEXE IV,

**Pour comprendre et s'exprimer, l'élève devra en outre :
utiliser les éléments grammaticaux suivants**

II :

- la phrase simple affirmative, négative et interrogative,
- les formes verbales et les indicateurs temporels élémentaires pour pouvoir parler du présent,
- les pronoms personnels sujets,
- les mots interrogatifs,
- les principaux déterminants: l'article, l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif,

III :

- la phrase simple affirmative, négative et interrogative,
- les formes verbales et les indicateurs temporels élémentaires pour pouvoir parler du présent, du passé et de l'avenir,
- les auxiliaires de mode,
- les pronoms personnels sujets ; les pronoms personnels compléments en réception,
- les mots interrogatifs,
- les principaux déterminants: l'article, l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif.

Les éléments grammaticaux et lexicaux ne constituent pas une compétence en soi, ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation spécifique.

Vu pour être annexé à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 février 1999 déterminant des socles de compétences.

La Ministre-Présidente

ANNEXE IV,

EDUCATION PHYSIQUE

ANNEXE V

Table des matières	Pages
Principes généraux	3
Habiletés gestuelles et motrices	4
Condition physique	5
Coopération sociomotrice	6

Principes généraux.

- Toutes les compétences appartenant à l'éducation physique doivent être sollicitées en continuité durant la scolarité obligatoire dans l'objectif de l'amélioration de la santé, de la sécurité, de l'expression et de la culture motrice et sportive, finalités premières de l'éducation physique.
- Pour développer ces compétences, le professeur d'éducation physique proposera des activités diversifiées qui mettent en œuvre toutes les dimensions de la motricité (cognitives, sensorimotrices, affectives et sociales).
- Toutes les compétences à développer s'insèrent dans les trois champs de l'éducation physique : habiletés gestuelles et motrices, condition physique et coopération sociomotrice. La question n'est pas de privilégier un champ par rapport à un autre, mais de les envisager tous afin de permettre à l'enfant de se construire.
- Remarque : les élèves devront exercer chacune des compétences énoncées ci-après. Leur maîtrise s'opère progressivement et chaque niveau de maîtrise intègre le précédent.

Habiletés gestuelles et motrices			
Compétences	I	II	III
Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacement (courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, se réceptionner, tourner selon les trois axes corporels, ...)	C maîtriser ces mouvements de façon isolée	C enchaîner au moins deux de ces mouvements	C enchaîner des mouvements fondamentaux dans le but d'une action précise en relation avec une activité physique codifiée et en appliquant les préceptes ergonomiques C enchaîner des mouvements fondamentaux de façon à produire un mouvement fluide
Coordonner ses mouvements : tirer, pousser, manipuler, lancer des objets en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement, ...)	C adapter ses mouvements à la manipulation d'objets et de personnes	C affiner ses mouvements et les intégrer dans des situations élaborées ➤ utiliser des techniques d'aide et de protection	C utiliser ses mouvements dans des situations codifiées C utiliser des techniques d'aide et de protection
Se repérer dans l'espace	C percevoir globalement l'espace et ses limites, y évoluer, le représenter	C se situer, s'orienter, se déplacer dans un espace connu, le représenter	C se situer, s'orienter, se déplacer dans un espace nouveau, le représenter
Maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels	C équilibrer son corps dans les fonctions de locomotion et dans des milieux différents	C acquérir des techniques d'équilibre dans des situations plus élaborées	C utiliser des techniques d'équilibre dans des situations codifiées
Adapter ses mouvements à une action en fonction : de sa morphologie, des buts poursuivis, des caractéristiques physiques	C ajuster un mouvement dans une situation simple C percevoir un rythme simple et l'exprimer par une action motrice	C ajuster un mouvement dans une situation élaborée C percevoir et mémoriser des structures rythmiques C exprimer par le geste des structures rythmiques de plus en plus complexes, seul ou en partenariat	C ajuster un mouvement dans une situation codifiée C percevoir et mémoriser des structures rythmiques élaborées C modifier son rythme dans une recherche de performance et en fonction de variations extérieures
Exprimer des émotions à l'aide de son corps	C imiter une attitude expressive simple et contrôler ses mouvements pour faire comprendre une action simple	C exprimer une émotion par des gestes et des mouvements	C agir sur les paramètres du mouvement expressif : temps, espace, énergie
Adopter une attitude de sécurité en milieu aquatique	C flotter et se propulser	C nager	C nager 25 mètres dans un style correct

Condition physique			
Compétences	I	II	III
endurance : fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne	↗ - L'exercice des compétences en condition physique se fera dans le but de développer et d'entretenir le capital santé et sécurité de l'élève en lui permettant de s'évaluer par rapport aux tests Euro-Fit. <u>Euro-Fit</u> : tests européens d'aptitude physique, <i>Conseil de l'Europe – comité pour le développement du sport, Strasbourg 1993</i> - Force et puissance alactique ne peuvent être travaillées de manière systématique avant II.		
souplesse : étirer les muscles des grandes articulations			
vélocité : exécuter des mouvements et des déplacements simples à grande vitesse			
force : déplacer des charges adaptées			
puissance alactique : exécuter des mouvements explosifs			

Coopération sociomotrice			
Compétences	I	II	III
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et en fonction du but à atteindre	➤ accepter des règles C reconnaître le but à atteindre	➤ adapter ses comportements aux règles convenues C identifier les différents rôles à assumer dans une action collective en fonction du but à atteindre	C adapter ses comportements aux règles convenues C assumer différents rôles dans une action collective
Agir collectivement dans une réalisation commune	➤	C adapter ses mouvements en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par des partenaires (coéquipiers et adversaires) C respecter ses partenaires (coéquipiers et adversaires)	C utiliser les moyens techniques acquis pour participer à une action collective C valoriser et respecter ses partenaires (coéquipiers et adversaires)
Agir avec fair-play, dans la défaite et la victoire, dans le respect de soi et de ses partenaires (coéquipiers et adversaires)	➤	➤	➤

(95)

299-8- (1998-1999)

(96)

Vu pour être annexé au Décret du Conseil de la Communauté française du portant approbation des socles de compétences.

Laurette ONKELINX

ANNEXE V,

EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE

ANNEXE VI

Table des matières

	Pages	299-8 (1998-1999)
I. Ce qui caractérise l'éducation par la technologie	3	
La technologie est ses implications	3	
Buts poursuivis	3	
Spécificité : l'objet technique	3	
Les domaines	3	
Les contextes	5	
Les stades	5	
II. Le développement de compétences	5	
Observer	5	
Emettre des hypothèses	6	
Réaliser	7	
Réguler	8	
Structurer	8	(98)

I. CE QUI CARACTERISE L'EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE .

1) La technologie et ses implications :

L'éducation par la technologie est un cours qui se fonde sur le fait que la technologie est une discipline participant à la formation globale du jeune au même titre que les cours dits de culture générale. La technologie est un système complexe combinant des techniques particulières autour d'un procédé central (ex : la technologie nucléaire). Les techniques, ce sont des machines, des enjeux, des procédés, des façons d'utiliser des matériaux, ce sont des combinaisons d'un principe scientifique avec des appareils construits pour un usage précis de ces principes.

2) Buts poursuivis :

Le cours d'éducation par la technologie participe à la formation globale de l'enfant qui lui permet de mettre en oeuvre des compétences contribuant progressivement par là au développement des différents types de pensées. Il vise l'acquisition de démarches mentales et comportementales grâce à la résolution de problèmes technologiques dans le cadre de la construction des savoirs.

Dans l'enseignement fondamental et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, le cours d'éducation par la technologie privilégie l'acquisition d'une démarche de résolution de problèmes technologiques ayant comme support un objet technique et/ou un concept technique.

3) Spécificité : l'objet technique :

Toutefois, un objet technique n'est pas une situation problème en lui-même. C'est dans la mesure où il pose problème à travers des questions liées à sa conception, sa fabrication, sa mise en oeuvre, son utilisation, sa réparation et sa transformation qu'il devient le support d'une démarche didactique de résolution de problèmes.

4) Les domaines :

Cette démarche s'exerce dans plusieurs des domaines suivants :

(96)

299-8 (1998-1999)

ANNEXE VI,

Biotechnologie : technologie utilisant des systèmes vivants, des organismes ou des parties d'organisme dans des processus naturels en vue de développer des productions, des systèmes ou des environnements au bénéfice des gens (des systèmes tels que la gestion ou la purification des eaux ou des environnements).

Electronique - contrôle technologique : technologie utilisant des systèmes électriques et électroniques. Ce peut être de simples circuits électriques, des circuits électroniques intégrés complexes ou de la robotique.

Technologie de l'alimentation : technologie incluant la compréhension et l'utilisation de mesures de sécurité et de fiabilité pour produire, préparer, présenter, stocker des aliments ainsi que le développement d'emballages et la commercialisation des produits alimentaires.

Technologie de l'information et de la communication : technologie des systèmes qui permettent la collecte, la structuration, la manipulation, la récupération et la communication d'informations sous diverses formes.

La technologie des matériaux : technologie envisageant la mise en oeuvre, l'usage et le développement de matériaux pour atteindre le résultat souhaité. La technologie des matériaux peut comprendre la connaissance de qualité ou de compatibilité de différents types de matériaux incluant bois, textiles, matériaux composites, métaux, plastiques, combustibles aussi bien au niveau du processus que du traitement, de la conservation et du recyclage.

Structures et mécanismes : technologie étudiant les mécanismes de constructions simples et/ou complexes, des machines mettant en oeuvre des principes mécaniques, électriques, pneumatiques et hydrauliques.

Techniques de production et de processus : technologie envisageant

- la production et l'assemblage de produits finis ou semi-finis;
- la production et l'assemblage de composants;
- les processus de traitement de matières premières;
- la production d'énergie.

Cette liste n'est pas limitative.

5) Les contextes :

Ces domaines seront abordés dans les contextes suivants : personnel, domestique, scolaire, sociétal (environnemental, énergétique, commercial et industriel).

6) Les stades :

De plus les situations-problèmes seront adaptées aux différentes étapes définies par le Décret.

Constructiviste, l'éducation par la technologie proscrit la simple transmission de connaissances et rejette aussi tout objectif exclusif de formation gestuelle.

II. LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES

Toutes les situations-problèmes doivent être en adéquation avec le niveau des élèves.

	I	II	III
OBSERVER			
Identifier			
Repérer les critères spécifiés dans l'énoncé de la situation-problème en vue de sa résolution.	C Repérer un élément significatif de la situation-problème.	C Repérer tous les éléments significatifs de la situation-problème.	C Repérer tous les éléments significatifs de la situation-problème et les hiérarchiser.
Reformuler, la situation-problème à caractère technologique.	C Redire avec ses mots la situation-problème.	C Reformuler de manière concise la situation-problème.	C Choisir la formulation de la situation-problème la plus adéquate (orale, écrite, graphique,...).
Définir le problème à résoudre : décomposer le problème principal en sous-problèmes et les organiser les uns par rapport aux autres.	C Comparer deux éléments donnés dans la situation-problème.	C Classer des éléments de la situation-problème selon un critère défini.	C Décomposer la situation-problème et hiérarchiser les sous-problèmes selon un critère défini.
Faire apparaître dans un dessin, les éléments significatifs de la situation-problème.	↗	C	E

(101)

299-8 (1998-1999)

EMETTRE DES HYPOTHESES			
Analyser			
Rassembler la documentation et sélectionner les éléments pertinents.	C Sélectionner un élément pertinent par rapport à la situation-problème dans un document fourni par l'enseignant.	C Sélectionner plusieurs éléments pertinents dans un ou plusieurs documents fournis par l'enseignant.	C Dans une banque de données prédéfinies, sélectionner les documents et, dans ceux-ci, les éléments pertinents.
Repérer les notions non comprises et décider de rechercher une explication.	↗	C Identifier notions, termes nouveaux, attacher une définition en référence au contexte.	C Idem + vérifier la pertinence de la définition par une recherche (personne(s) ressource(s) - documentation).
Planifier			
Recenser les différentes hypothèses de résolution.	↗	↗	C
Formaliser des essais.	↗	C	E
Choisir l'hypothèse de travail la plus favorable à partir de critères définis.	↗	C En fonction de plusieurs hypothèses émises collectivement, déterminer si elles peuvent être retenues en fonction de critères définis.	C En fonction d'hypothèses recensées par l'élève, les hiérarchiser sur base de critères définis.
Structurer les informations en établissant des liens logiques entre les différents éléments.	↗	C A partir d'une série d'informations pertinentes, les ordonner suivant une structuration donnée.	C Recenser les informations pertinentes, les ordonner suivant la structuration donnée.

REALISER			
Modéliser la situation			
Traduire les étapes de la résolution du problème dans un organigramme.	↗	C Ordonner chronologiquement les étapes à réaliser.	C Ordonner chronologiquement les étapes à réaliser, les planifier dans le temps.
Effectuer un dessin à main levée pour formaliser la réalisation.	↗	↗	C
Manipuler			
Réaliser les opérations nécessaires dans un ordre adéquat pour aboutir à l'objectif fixé.	↗	↗	C
Utiliser des outils, des matériaux et des équipements.	↗	C	E
Organiser son espace de travail en fonction de la tâche à réaliser.	↗	C	E
Respecter les normes de sécurité et d'hygiène.	↗	↗	C

REGULER			
Vérifier le résultat obtenu, son adéquation aux critères de départ, sa conformité avec la solution recherchée.	↗	↗	C
Identifier les erreurs et apporter des corrections ou des améliorations éventuelles.	↗	↗	C
SYNTHETISER			
Formaliser la démarche dans un langage graphique.	↗	C par un dessin à main levée	C idem + les symboles
Formaliser la démarche dans un langage oral en utilisant les termes techniques corrects .	↗	↗	C
Formaliser la démarche dans un langage écrit en respectant la structure propre à la rédaction de textes techniques.	↗	↗	C
Réinvestir les acquis (concepts, démarches) dans le même domaine technologique.	↗	↗	C

Vu pour être annexé au Décret du Conseil de la Communauté française du portant approbation des socles de compétences.

Laurette ONKELINX

EDUCATION ARTISTIQUE

ANNEXE VII

Table des matières	Pages
Introduction	3
1. Cadre d'intégration du développement artistique	4
2. Compétences transversales à exercer	5
3. Compétences disciplinaires	6
3.1. Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer.	6
3.2. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel.	8
3.3. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique.	9
4. Glossaire	10

(107)

Introduction

Les objectifs de l'éducation artistique s'intègrent naturellement dans les grands objectifs de l'enseignement.

L'éducation artistique peut et doit y tenir sa place comme toute activité éducative, elle est éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde.

En initiant aux différents arts, l'école se doit de :

- sensibiliser à toutes les formes d'expression, notamment en exerçant les perceptions visuelles et auditives ;
- faire acquérir des techniques permettant d'accéder à la maîtrise objective des « choses de l'art », de se dépasser pour atteindre la créativité ;
- traiter et structurer les savoirs pour qu'ils deviennent transférables ;
- participer à la formation équilibrée pour que chacun découvre et construise sa personnalité.

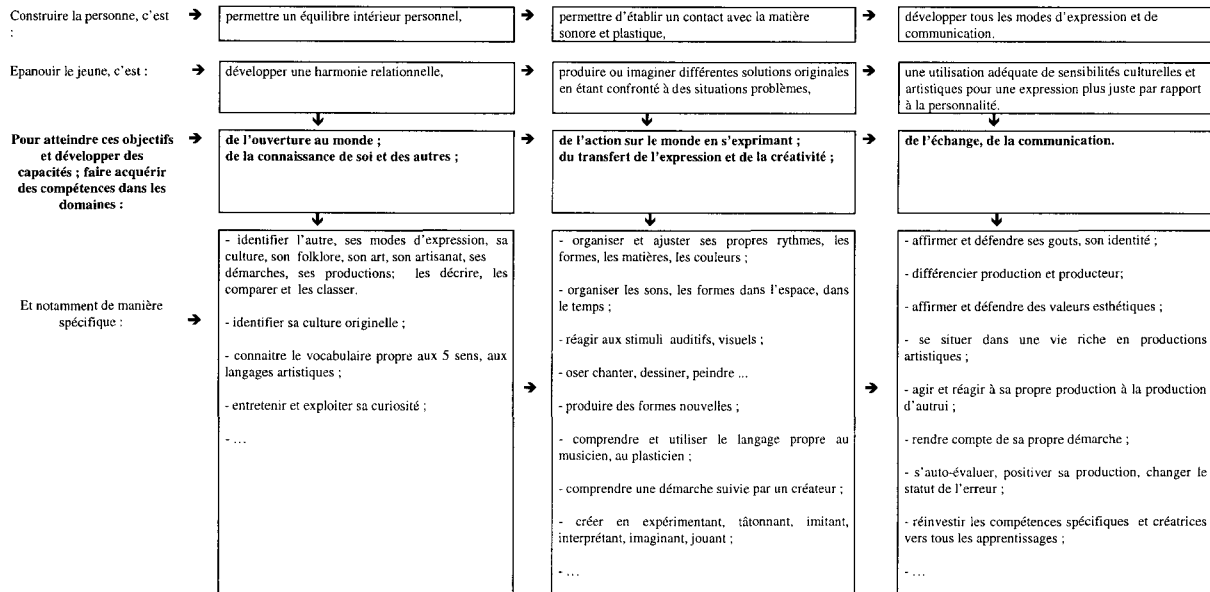
Et ce faisant, développer des comportements (autonomie, esprit critique, tolérance, etc.) tels que l'élève puisse acquérir une qualité de vie en devenant un citoyen du monde, responsable donc libre.

Bref, même si tous les jeunes ne peuvent devenir des artistes, du moins leur sensibilité peut-elle être éveillée pour provoquer quelque plaisir esthétique et des compétences peuvent-elles être développées pour qu'ils puissent explorer leurs capacités créatrices.

Le document comprend trois parties : un cadre d'intégration du développement artistique qui présente un ensemble de domaines et de capacités, des compétences transversales à exercer et des compétences disciplinaires.

Dans la troisième partie ce qui doit retenir l'attention c'est la compétence telle qu'elle se décompose de façon plus précise dans les compétences reprises dans la première colonne.

1. Cadre d'intégration du développement artistique



2. Compétences transversales à exercer

S'approprier un langage sensoriel.

- ◇ Discriminer des éléments, des phénomènes auditifs, visuels, tactiles, gustatifs et kinesthésiques.
- ◇ Utiliser un répertoire de vocabulaire sensoriel, auditif, visuel, gustatif, tactile et kinesthésique.
- ◇ Percevoir des oeuvres d'art et les associer aux registres des langages sensoriels.
- ◇ Déduire de ses perceptions une loi, des règles, des conclusions.

Se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres.

- ◇ Exprimer une émotion ressentie face à une œuvre, une musique, une situation particulière.
- ◇ Associer des perceptions et les classer dans l'un ou l'autre domaine sensoriel.
- ◇ Décrire ses sensations.
- ◇ Exprimer une émotion par différents modes d'expressions.
- ◇ Transposer dans un autre langage artistique une émotion ressentie face à une œuvre, une musique, une situation particulière.

Se reconnaître dans sa culture et celle des autres.

- ◇ S'identifier et identifier l'autre dans ses modes d'expression, son art, son artisanat, son folklore, ...
- ◇ Constituer, organiser une documentation, un classement, un échantillonnage.

Collaborer

- ◇ Confronter des capacités individuelles pour réaliser une production collective.
- ◇ Participer à la distribution des rôles pour des créations collectives et des exécutions soignées.

Oser affirmer son plaisir et présenter sa production

- ◇ Formuler clairement son intention en fonction de l'objet artistique.
- ◇ Positer sa production et celle des autres.

Evaluer - Argumenter

- ◇ Donner et défendre son avis sur des productions, des événements artistiques et les moyens de diffusion.
- ◇ Expliquer l'identification d'un élément ou d'un contexte.
- ◇ Défendre ses goûts.
- ◇ Rendre compte de sa propre démarche.
- ◇ S'exprimer face à la production des autres.
- ◇ Justifier l'émotion, le mode d'expression, les techniques d'exécution, le sujet, le contexte, les moyens utilisés.

3. Compétences disciplinaires

	I	II	III
Percevoir et différencier les sons, les bruits, les notions.	C D'intensité, de hauteur, de tempo et d'origine différents.	C Les associer : - à des codes de hauteur, d'intensité, de dynamique, de durée ; - aux modes de production sonore (frotter, souffler, frapper, pincer) ; - aux espaces sonores.	C Les groupes et familles instrumentaux et leurs composantes.
Chercher, repérer, nommer des objets, des ambiances, les qualités sonores.	C Quelques instruments de la percussion scolaire.	C Quelques instruments (à vent, à cordes, etc.)	C Différents styles, des critères de reconnaissance.
Identifier, classer, associer des voix, des décors, des extraits sonores, des instruments, des productions multiculturelles.	C ↗	C Des voix parlées, des voix chantées, des intentions traduites vocalement et les principales langues de voix chantées.	C Des instruments et leurs familles. Des voix et des ensembles vocaux. Associer des caractères rythmiques binaires, ternaires à des mouvements corporels.
Percevoir et différencier les formes.	C Formes fabriquées simples et formes de la nature.	C Formes géométriques et non géométriques Formes agencées de manières abstraites ou figuratives	C Origines, aspects, caractéristiques physiques et psychologiques
Classer des productions graphiques d'après leurs degrés de clarté ou d'obscurité (leurs valeurs)	C Par ordre croissant	C Par familles	E
Identifier et nommer les couleurs	C Les couleurs et les tons neutres	C Les couleurs primaires, secondaires et leurs composantes. La sensation de température.	C Les couleurs complémentaires et leurs composantes.

(111)

299-8 (1998-1999)

	I	II	III
Caractériser les harmonies monochromes et polychromes.	↗	↗	C
Percevoir et décrire la matière.	↗	C Et nommer les aspects différents de matières.	C Et les évocations psychologiques qui s'en dégagent.
Décoder des langages (composition, couleurs, espaces, matières, sons, gestes, ...) utilisés pour construire des images médiatiques.	↗	C	C Et saisir les messages implicites, symboliques.
Décrire et comparer des productions d'artistes (musique, peinture, sculpture, etc.)	↗	↗	C De régions, d'époques, de cultures et de fonctions différentes
Identifier des modes d'expression et des techniques d'exécution.	C Des modes d'expression	C Des techniques d'exécution	C Et leur adéquation avec le sujet d'une œuvre.
Situer un objet dans un espace donné.	↗	C	C Et distinguer l'arrière-plan, le plan moyen, l'avant-plan et la perspective.
Décrire la manière dont les éléments composant une production sont organisés.	↗	↗	C
Percevoir la notion de temps dans différentes œuvres (cinéma, dessin d'animation, bande dessinée, sculpture - mouvement,...).	↗	↗	C
Situer une œuvre dans son contexte historique et culturel.		↗	C

	I	II	III
Reproduire, imiter, copier			
des mouvements, des gestes,	C Reproduire des mouvements corporels sur des chansons, des auditions.	C Reproduire des gestes de rythmique corporelle. Occuper l'espace et y reproduire des pulsations frappées, marchées, parlées.	C Reproduire des gestes de rythmique instrumentale.
des expressions vocales	C Reproduire vocalement des variations de hauteurs, d'intensités, de durées. Imiter vocalement des ambiances sonores.	C Reproduire les respirations, les intonations vocales à la lecture d'un texte, à l'exécution d'un chant	C Reproduire une séquence vocale, verbale en résistant aux attirances sonores.
des expressions rythmiques et mélodiques	C ↗	C Répéter en groupe et de mémoire des séquences rythmiques et mélodiques, des chansons.	C Appliquer des indications d'interprétation (respirations, accentuation, intensité).
des expressions sonores.	C Exécuter un court et simple musicogramme.	C Reproduire un bruitage, un décor sonore, une courte partition rythmique.	C Exécuter une partition de polyrythmie.
Comprendre, organiser, interpréter, créer			
des mouvements, des gestes.	C Traduire en mouvements des séquences musicales auditionnées.	C Organiser ses rythmes dans le temps et l'espace pour exprimer corporellement son ressenti à l'audition d'une pièce musicale.	C Interpréter corporellement une forme musicale entendue.
des expressions vocales	C Traduire en sonorités vocales des ambiances écoutées.	C Associer les paramètres sonores pour produire un message vocal, verbal, musical cohérent.	C Associer geste, parole, voix et musique pour en faire un ensemble d'expression cohérent.
des expressions sonores	C Se créer des codes d'exécution, les organiser, les appliquer.	C Organiser graphiquement une séquence entendue. Ecrire un musicogramme simple pour traduire une intention en décor sonore.	C Harmoniser les codes au sein du groupe classe.

(113)

299-8 (1998-1999)

	I	II	III
les éléments d'un message sonore			C Dégager les éléments principaux qui constituent la structure d'une pièce musicale simple. Isoler le texte ou le rythme ou la mélodie d'un chant (dire le texte, frapper le rythme, jouer la mélodie...).
en manipulant des instruments de la percussion scolaire, des éléments de bruitage, les qualités sonores, les éléments de rythme et de voix.	↗	↗	C
Acquérir des modes d'expression et des techniques d'exécution. (Les modes de duplication, la gravure, l'impression, le modelage, la sculpture, les collages, les assemblages, le pliage, le moulage, la couleur, le graphisme, ...)			
Adapter sa production au format.	↗	C En fonction d'un thème.	C En choisissant un type de mise en page.
Choisir ses outils.	C En fonction d'une technique d'exécution.	C En fonction d'une technique d'exécution et d'un mode d'expression.	C En fonction d'une technique d'exécution, d'un mode d'expression et du support.
Reproduire des tracés sur des supports différents. (A main levée, utilisation d'instruments)	C Tracés différents Utilisation d'outils et de matières différents.	C Tracés particuliers Utilisation d'instruments.	C Traits d'intensités différentes Maîtrise du tracé.
Représenter en deux dimensions des objets.	↗	↗	C
Réaliser des mélanges de couleurs.	↗	C Réaliser des secondaires, à partir de primaires.	C Réaliser des tons de saturations différentes et des dégradés de couleurs.

	I	II	III
Organiser un espace en composant des éléments et en respectant les règles d'équilibre (fond, forme, couleurs, mouvement,...)	↗	↗	C
Composer des harmonies.	↗	C Harmonies monochromes.	C Harmonies polychromes
Couvrir de manière uniforme des surfaces.	↗	C	C Suivant des consignes techniques données ou « à la manière de ».
Associer des éléments pour créer des volumes.	C	C En fonction d'un thème ou d'un style.	C Et « à la manière de ».
Organiser, transformer, créer, ...			
Représenter des personnages, des objets, des animaux, des paysages,...	C Représentation avec détails caractéristiques.	C Représentation réaliste.	C Représentation avec respect des proportions et de la perspective.
Traduire une ambiance, une atmosphère, une perception personnelle.	↗	↗	C
Créer en combinant des formes, des couleurs, des valeurs, des matières, des modes d'expression, des techniques d'exécution, ...	↗	↗	C
Transformer des personnages, des objets, des animaux, des paysages,...	C Déformer, fragmenter, éclater.	C Et simplifier, géométriser, changer les proportions.	C Et inverser l'ordre, les matières.

(115)

299-8 (1998-1999)

4. Glossaire¹

Musicogramme

Plan de type graphique d'une séquence sonore, d'un extrait d'œuvre.

Percussion scolaire

Petite percussion utilisée en milieu scolaire : les claves, le tambourin, etc.

Polyrythmie

Partition rythmique à plusieurs voix.

299-8 (1998-1999)

(116)

¹ Le glossaire peut être enrichi ultérieurement.

Vu pour être annexé à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 février 1999 déterminant des socles de compétences.

Vu pour être annexé au Décret du Conseil de la Communauté française du portant approbation des socles de compétences.

La Ministre-Présidente

Laurette ONKELINX

ANNEXE VII

(117)

299-8 (1998-1999)

**EVEIL - FORMATION HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE
COMPRENANT LA FORMATION
A LA VIE SOCIALE ET ECONOMIQUE**

ANNEXE VIII

Table des matières

Principes généraux.	- 4 -
1. Les savoir-faire communs aux deux disciplines.	
1.1. (se) poser des questions.	- 6 -
1.2. construire une démarche de recherche.	- 6 -
1.3. rechercher de l'information.	- 7 -
1.4. exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise.	- 8 -
1.5. structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche de recherche.	- 9 -
1.6. communiquer.	- 9 -
1.7. transférer à des situations nouvelles.	- 10 -
1.8. agir et réagir.	- 10 -
2. Les savoir-faire et savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation historique intégrant la vie économique et sociale.	
2.1. Les savoir-faire.	
2.1.1. utiliser des repères de temps, des représentations du temps.	- 12 -
2.1.2. lire des traces du passé.	- 14 -
2.1.3. exploiter des sources historiques.	- 15 -
2.2. Les savoirs.	
2.2.1. l'organisation du temps.	- 16 -
2.2.2. le mode de vie des gens à une époque déterminée.	- 16 -
2.2.3. l'évolution du mode de vie des gens.	- 17 -
2.2.4. la nature d'une trace du passé.	- 17 -

3. Les savoir-faire et savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation géographique intégrant la vie économique et sociale.

- 3.1. Les savoir-faire.
 - 3.1.1. utiliser des repères spatiaux, des représentations spatiales. - 19 -
 - 3.1.2. localiser un lieu, un espace. - 21 -
 - 3.1.3. lire un paysage, une image géographique. - 21 -
- 3.2. Les savoirs.
 - 3.2.1. les composantes du paysage. - 22 -
 - 3.2.2. des milieux « naturels ». - 22 -
 - 3.2.3. l'organisation de l'espace. - 23 -
 - 3.2.4. des interactions hommes/espace. - 25 -

4. Les compétences.

- 4.1. L'éveil et la formation historique intégrant la vie économique et sociale. - 27 -
 - 4.2. L'éveil et la formation géographique intégrant la vie économique et sociale. - 28 -
-

Compétences à mettre en œuvre dans les activités d'éveil et de formation historique et géographique intégrant la vie économique et sociale

PRINCIPES GENERAUX.

L'éveil et la formation par l'histoire et la géographie constituent des domaines privilégiés où les élèves prennent conscience des problèmes de société et d'environnement. Ceux-ci découvrent qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés et multiculturels comme la famille, l'école, l'entreprise, l'association, ... Ils fréquentent une école située dans un quartier, dans un village, dans une ville, dans une des deux Régions de la Communauté française, en Belgique, dans l'Union européenne.

Ces disciplines visent la construction de repères spatiaux, temporels et sociaux et sensibilisent les élèves à leur responsabilité de citoyen. Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont à occuper une place active dans la société.

Les compétences ici proposées les invitent à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique.

Les deux disciplines, chacune avec sa spécificité, concourent ensemble et avec d'autres, à la formation globale de la personne. C'est cette approche interdisciplinaire qui doit permettre de maîtriser des références transférables pour appréhender une situation nouvelle.

Cette maîtrise se construit progressivement, chaque niveau intègre le précédent et élargit son champ d'application. Une compétence atteinte au terme de la deuxième année primaire devra encore être exercée durant toute la scolarité de l'élève. De même, une autre attendue au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, sera développée dès que possible.

Chaque niveau de scolarité est donc concerné par l'ensemble des compétences définies ci-après.

Afin d'être aisément lisible, le document est organisé en quatre parties :

- la première partie développe des savoir-faire communs aux deux disciplines.
- la deuxième partie développe des savoir-faire et savoirs spécifiquement liés à l'éveil et à la formation historique intégrant la vie économique et sociale.
- la troisième traite des savoir-faire et savoirs spécifiquement liés à l'éveil et à la formation géographique intégrant la vie économique et sociale.
- la quatrième, enfin, montre comment les compétences sont à l'articulation des savoirs et savoir-faire.

Première partie : les savoir-faire communs aux deux disciplines.

1. Les savoir-faire.

- 1.1. (se) poser des questions.**
- 1.2. construire une démarche de recherche.**
- 1.3. rechercher de l'information.**
- 1.4. exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise.**
- 1.5. structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche de recherche.**
- 1.6. communiquer.**
- 1.7. transférer à des situations nouvelles.**
- 1.8. agir et réagir.**

1. 1. (Se) poser des questions, c'est

- fixer son attention sur des éléments de l'environnement.
- manifester son étonnement.
- manifester le désir de savoir et de comprendre, (se) poser des questions pertinentes.

	I	II	III
Formuler des questions....	↗	↗	↗

1. 2. Construire une démarche de recherche, c'est

- identifier un problème, le cerner et l'exprimer par la parole, le dessin.
- distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.
- planifier un travail de recherche.

	I	II	III
Définir l'objet de la recherche entreprise en formulant...	↗ ...les questions que l'on se pose.	↗ ...le problème posé.	↗ ...le problème posé.
Sélectionner les questions utiles...	↗	↗ ... en fonction d'un critère.	↗ ...en fonction de plusieurs critères.
Exprimer ce que l'on croit connaître avant d'entamer la recherche...	↗	↗ ...et évoquer ce qui reste à découvrir, ce qui fait l'objet d'incertitudes.	↗ ...et énoncer ce qui reste à découvrir, ce qui fait l'objet d'incertitudes, ce qui doit être vérifié.
Etablir un plan de recherche, c'est, ...	↗ ...exprimer auprès de qui, où et comment on pourrait s'informer.	↗ ...établir les grandes étapes de la recherche.	↗ ...proposer un plan de recherche.

1. 3. Rechercher de l'information, c'est

- recourir à des sources adéquates et diversifiées : des personnes ressources, des traces du passé, d'autres éléments de son environnement , des médias (photos, bandes sonores), des instruments de travail, des supports multimédias.....
- lire un graphique, un écrit informatif ou explicatif, une carte, un plan, un tableau de données.

	I	II	III
1.3.1. Utiliser un instrument de travail...	➤ ... écrit informatif ou explicatif	➤ ... choisir le plus adéquat : atlas, dictionnaire adapté, manuel, encyclopédie adaptée, support média et multimédia C ... l'utiliser méthodiquement : • dictionnaire : ordre alphabétique. • manuel : table des matières. • atlas : index alphabétique, table des matières.	➤ ... le sélectionner dans une bibliothèque ou un centre de documentation. C ... l'utiliser méthodiquement : • dictionnaire : ordre alphabétique, mots-clefs. • manuel : table des matières, index. • atlas : index alphabétique, index thématique, table des matières.
1.3.2. Lire...		C ... en utilisant des éléments de la légende : représentation par des couleurs, limites administratives, tracés des voies de communication, pictogrammes. C ... en utilisant l'échelle linéaire.	C ... en utilisant la légende qualitative et quantitative. C ... en utilisant l'échelle linéaire et numérique.
... une carte, un plan...			
... un écrit à caractère informatif ou explicatif :	Se référer aux socles de compétences en FRANCAIS.		

Lire ... un graphique :		C repérer et noter correctement des informations provenant de graphiques simples en bâtonnets, en bandelettes, cartésiens. ↗ repérer et noter correctement des informations provenant de graphiques sectoriels.	C les mêmes qu'à II. C graphiques sectoriels. ↗ décrire les tendances générales : répartition, évolution.
... un tableau de données...	↗	↗	↗

1. 4. Exploiter l'information et en vérifier la pertinence.

	I	II	III
Décoder et sélectionner les éléments...	↗ ... utiles en fonction de la question posée.	↗ ... utiles en fonction d'un projet de recherche .	↗ ... utiles et essentiels en fonction d'un projet de recherche .
Confronter et organiser les informations...	C ... en fonction de la question posée, compléter un tableau à simple entrée.	C ... en fonction de la recherche entreprise, compléter un tableau à simple entrée, à double entrée.	C ... en fonction de la recherche entreprise, construire et compléter un tableau à simple entrée, à double entrée.
Situer l'information dans un cadre spatial et chronologique en s'aidant de repères et de représentations spécifiques...	C ces repères et ces représentations sont définis aux points 2.1.1. et 3.1.1.	C ces repères et ces représentations sont définis aux points 2.1.1. et 3.1.1.	C ces repères et ces représentations sont définis aux points 2.1.1. et 3.1.1.

1. 5. Structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche de recherche.

	I	II	III
Organiser les résultats de sa recherche en produisant un bref texte, un schéma, un croquis.	↗	↗	↗
Discerner l'essentiel de l'accessoire parmi ces résultats.		↗	↗
Les intégrer dans un cadre spatio-temporel dynamique.	↗	↗	↗
Evaluer la pertinence des pratiques de recherche mises en œuvre.		↗	↗

1. 6. Communiquer, c'est

- exprimer les questions, les informations, les résultats.
- rendre compte de la démarche de recherche mise en œuvre.

	I	II	III
Choisir ...			↗ ... le type de graphique adapté au message à transmettre.
Construire un graphique...		↗ ... cartésien, en bâtonnets, en bandelettes.	C ... cartésien, en bâtonnets, en bandelettes.
Produire un écrit...	Se référer aux socles de compétences en FRANÇAIS.		

1. 7. Transférer à des situations nouvelles.

	I	II	III
Réinvestir les savoirs et les savoir-faire construits.	C ...dans des situations proches de la situation d'apprentissage..	C ...dans des situations liées explicitement à la situation d'apprentissage.	C ...dans des situations liées implicitement à la situation d'apprentissage.

1.8. Agir et réagir, c'est

- faire preuve d'esprit critique.
- s'engager et assumer un engagement.
- prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine.

	I	II	III
A propos de faits, de situations, de problèmes liés aux Droits Humains, au patrimoine et à l'environnement...	➤ ... avoir un avis et l'exprimer.	➤ ... remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier et se forger une opinion.	➤ ... remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier, se forger une opinion et l'exprimer en argumentant.

(127)

299-8 (1998-1999)

Deuxième partie : les savoir-faire et les savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation historique intégrant la vie économique et sociale.

2.1. Les savoir-faire.

2.1.1. utiliser des repères de temps, des représentations du temps.

2.1.2. lire des traces du passé.

2.1.3. exploiter des sources historiques.

2. 1. 1. Utiliser :

- des repères de temps...

- des représentations du temps...

.... pour se situer soi-même et situer des faits dans le temps.

	I	II	III
Utiliser des repères de temps :	• des repères chronologiques : C le découpage de la journée en heures, C de la semaine en jours, ↗ de l'année en mois. • des repères fondés sur des événements marquants vécus : ↗ par soi-même, ↗ par la classe, ↗ par l'école.	C • les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des événements marquants. * Préhistoire (le temps des chasseurs-cueilleurs, le temps des premiers agriculteurs), ☐ <i>les premières peintures rupestres.</i> * Antiquité (le temps des Celtes, le temps des Gallo-romains), ☐ <i>l'arrivée des Romains dans nos régions.</i>	C • les périodes conventionnelles en y incluant les mêmes repères qu'à II et d'autres . * Préhistoire (le paléolithique, le néolithique), ☐ <i>les premiers êtres humains,</i> ☐ <i>la sédentarisation,</i> * Antiquité (les Celtes, les civilisations méditerranéennes : Egyptiens, Hébreux, Grecs, Romains), ☐ <i>les premiers écrits</i> ☐ <i>la fondation légendaire de Rome.</i>

ANNEXE VIII,

		* Moyen Age (le temps des grandes migrations, des invasions, des grands domaines et du développement des villes), □ <i>l'arrivée des Francs dans nos régions.</i> □ <i>l'arrivée des Vikings dans nos régions, les premiers châteaux-forts.</i> * Temps modernes (le temps des grandes découvertes techniques et géographiques), □ <i>l'invention de l'imprimerie.</i> □ <i>la découverte des Amériques par les Européens.</i> □ <i>l'invention de la machine à vapeur.</i> * Période contemporaine (le temps des sociétés industrielles). □ <i>l'indépendance de la Belgique,</i> □ <i>la guerre 14-18,</i> □ <i>la guerre 40-45,</i> □ <i>la signature du Traité de Rome,</i> □ <i>le premier homme dans l'espace.</i>	* Moyen Age (les sociétés rurales, urbaines, nomades), □ <i>l'Hégire,</i> □ <i>la première charte accordant des libertés.</i> * Temps modernes (l'expansion économique et culturelle dans le monde, le développement d'une classe de marchands et de financiers), □ <i>la Révolution française.</i> * Période contemporaine (les sociétés industrielles, la mondialisation des échanges économiques et culturels). □ <i>la chute du Mur de Berlin.</i>
--	--	--	--

Utiliser des représentations du temps.	• calendrier : C de la semaine, ↗ du mois, ↗ de l'année. • ligne du temps : C de la journée, divisée en heures, C de la semaine divisée en jours, ↗ de l'année scolaire divisée en mois. ↗ grille-horaire hebdomadaire.	C ligne du temps de l'année divisée en mois, C ligne du temps reprenant : * la naissance de Jésus-Christ, * les siècles, * les périodes conventionnelles et les repères définis ci-dessus. C grille-horaire hebdomadaire.	C ligne du temps reprenant : * la naissance de Jésus-Christ, * les millénaires, les siècles, * les ères romaine, chrétienne, musulmane. * les périodes conventionnelles et les repères définis ci-dessus. E grille-horaire hebdomadaire.
---	---	--	---

(131)

2.1.2. Lire une trace du passé.

	I	II	III
Lire une trace du passé (objets, monuments, habitat, éléments du paysage, toponymie, anciennes photos ou cartes postales, témoignages, usages...) :	↗ l'identifier.	C l'identifier et la classer en fonction de sa nature. Ces natures sont définies au point 2.2.4. C déterminer son origine et la rattacher à un mode de vie. Ces aspects du mode de vie sont définis au point 2.2.2.	C l'identifier et la classer en fonction de sa nature. Ces natures sont définies au point 2.2.4. C déterminer son origine et la rattacher à son contexte. Ce contexte est défini au point 2.2.2.

ANNEXE VIII,

299-8 (1998-1999)

2.1.3. Exploiter des sources historiques.			
Distinguer :		➤ ... document original ou reconstitué (maquette, croquis, plan, copie grandeur nature, dessin) ➤ ... témoin ou spécialiste ➤ ... fait ou opinion.	C ... document original ou reconstitué. C ... témoin ou spécialiste C ... fait ou opinion.
Interpréter...		C ... en distinguant ce qu'on lit et ce qu'on déduit.	C ... en distinguant ce qui est certain et ce qui est hypothétique.
Comparer :		C ... deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet. ➤ ... deux documents de nature différente traitant d'un même sujet.	C ... deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet. C... deux documents de nature différente traitant d'un même sujet.

2.2. Les savoirs.

	I	II	III
2.2.1. L'organisation du temps : • situer	C des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais).	C des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).	C des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) et l'évolution de ces situations.
2.2.2. Le mode de vie des gens à une époque déterminée : • identifier, comparer • caractériser		des aspects concrets du mode de vie dans nos régions en tenant compte du fait que notre société est multiculturelle : C activités et techniques : □ pour s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire. □ pour s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire. ➤ travail et vie en communauté : □ organisation, □ différences sociales qui en découlent, □ modes d'oppression ou d'exclusion, □ luttes engagées pour les combattre .	des aspects concrets du mode de vie en société, dans nos régions et dans d'autres, en tenant compte du fait que notre société est multiculturelle : C activités et techniques : □ les mêmes qu'à II. □ pour échanger, s'organiser, □ pour se représenter le monde. C travail et vie en communauté : □ organisation, □ différences sociales qui en découlent, □ modes d'oppression ou d'exclusion, □ luttes engagées pour les combattre. ... en considérant les relations qui lient ces aspects.

2.2.3. L'évolution du mode de vie : • décrire		➤ l'évolution d'un aspect concret du mode de vie dans nos régions.	➤ l'évolution d'aspects concrets du mode de vie dans nos régions.
2.2.4. La nature d'une trace du passé : • identifier, classer	➤	C • objet, monument. • document écrit (document original ou reconstitué) • photographie, peinture, sculpture • graphique. • document audio-visuel. (document original ou reconstitué)	C • vestige archéologique (objet, monument, élément du paysage) • document écrit (source officielle, non officielle, texte scientifique) • document iconographique (gravure, sculpture, peinture, photographie) • document sous forme schématique (plan, carte, graphique) • document audio-visuel.

Troisième partie : les savoir-faire et les savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation géographique intégrant la vie économique et sociale.

ANNEXE VIII,

3.1. Les savoir-faire.**3.1.1. utiliser des repères spatiaux, des représentations de l'espace.****3.1.2. localiser un lieu, un espace.****3.1.3. lire un paysage, une image géographique.****3. 1. 1. Utiliser :**

• des repères spatiaux...

• des représentations spatiales...

... pour se situer soi-même et situer des faits dans l'espace.

... pour se déplacer.

Utiliser des repères spatiaux :	C • des repères fixes choisis dans le milieu proche : * dans sa maison, * dans l'école, * dans le quartier, dans le village.	C • des repères spatiaux : * sur une carte de la Belgique : ☐ sa commune, ☐ la Région wallonne et la Région de Bruxelles-capitale, ☐ la Meuse, la Sambre, l'Escaut, d'autres cours d'eaux proches de sa commune, ☐ les principales villes. * sur une carte de l'Europe : ☐ la Belgique, ☐ des Etats de l'Union européenne.	C • des repères spatiaux : * sur une carte de la Belgique: ☐ les mêmes qu'à II, ☐ les Régions ☐ les Communautés ☐ les Provinces * sur une carte de l'Europe : ☐ les mêmes qu'à II ☐ les principales mers (mer du Nord, Méditerranée, Baltique), ☐ les Alpes et les Pyrénées.
---------------------------------	---	--	--

		* sur le planisphère : ❑ les continents, ❑ les océans Atlantique et Pacifique.	* sur le planisphère et le globe terrestre : ❑ les continents, ❑ les océans, ❑ l'équateur, le méridien de Greenwich, les tropiques, les cercles polaires, ❑ les hémisphères Nord et Sud.
Utiliser des représentations de l'espace :	C • espace auquel on a eu un accès direct : dessin d'un plan, d'un itinéraire vécu dans cet espace sans nécessairement respecter les proportions.	C • plan de sa commune, • carte de Belgique reprenant les différentes Régions, • carte de l'Europe avec délimitation des Etats de l'Union, • planisphère.	C • les mêmes qu'à II, • globe terrestre.

3.1.2. Localiser un lieu, un espace .

	I	II	III
... situer :	C situation par rapport à soi et à des repères visuels (devant, derrière, à droite, à gauche, entre) C situation par rapport aux repères définis au point 3.1.1.	C situation par rapport aux repères définis au point 3.1.1.	C situation par rapport aux repères définis au point 3.1.1.
... orienter :		C orientation selon les 4 directions cardinales.	C orientation selon les 8 directions cardinales.

3.1.3. Lire un paysage, une image géographique.

	I	II	III
... lire un paysage sur le terrain :	➤ rechercher les éléments dominants.	➤ le délimiter. ➤ déterminer les différents plans. ➤ repérer la ligne d'horizon. C rechercher les éléments dominants. ➤ identifier à quel type d'espace il appartient.	C le délimiter. C déterminer les différents plans. C repérer la ligne d'horizon. E rechercher les éléments dominants. C identifier à quel type d'espace il appartient.
... lire une image géographique :	➤ rechercher les éléments dominants.	les mêmes que ci-dessus. ➤ reconnaître la nature du document. C distinguer photo aérienne et photo au sol.	les mêmes que ci-dessus. C reconnaître la nature du document. C préciser l'angle de vue.

3.2. Les savoirs.

Il est fait usage ici du terme « espace » dans l'acception suivante : L'espace est le produit des activités humaines (avec les héritages historiques), au départ du milieu « naturel ». Le milieu « naturel » constitue l'ensemble des éléments qui donnent à un lieu géographique ses caractères particuliers, uniques. Depuis toujours, les sociétés se sont efforcées de s'adapter aux milieux naturels en les transformant (aménagement, production, destruction, ...) ainsi en espaces en constante évolution.

	I	II	III
3.2.1. Les composantes du paysage : • identifier : • caractériser :	C ...au moins deux aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme ou aux activités de ce dernier.	C bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication, surface plane ou accidentée, cours d'eau, vallée. C éléments naturels ou humains, paysage peu ou très humanisé, rural, urbain ou industriel.	C relief, végétation, impact de l'action humaine. C rural, urbain, industriel, mixte.
3.2.2. Des milieux « naturels » ... • en identifier et en caractériser quelques-uns. • en associer aux cinq zones climatiques.		C forêts, déserts, montagnes, mers et océans. ➤ les deux zones polaires, les deux zones tempérées, la zone intertropicale.	E forêts, déserts, montagnes, mers et océans. C les deux zones polaires, les deux zones tempérées, la zone intertropicale.

• identifier leurs atouts et contraintes. ... et leur transformation en espaces.		C • pente, altitude. • cours d'eau. • temps qu'il fait. • rareté ou exubérance de la végétation. ➤	C • altitude, principales formes de relief (plaine, plateau, montagne, vallée). • éléments hydrographiques (bassin hydrographique, crue), • température moyenne, amplitude thermique, précipitations. • rareté ou exubérance de la végétation, ➤ cycle de l'eau C
3.2.3. L'organisation de l'espace.	Un espace auquel on a eu un accès direct (espaces familiers ou visités lors d'activités ou de séjours extérieurs à l'école).	Un espace auquel on a eu accès direct ou non : • dans sa commune. • dans une des deux Régions de la Communauté Française. • dans l'Etat fédéral. • en Europe • dans le monde.	Un espace auquel on a eu accès direct ou non : • dans sa commune. • dans une des deux Régions de la Communauté Française. • dans l'Etat fédéral. • en Europe • dans le monde.

caractériser ses fonctions	➤ espace pour jouer, étudier, dormir, vendre ou acheter, travailler.	➤ • fonction de résidence. • fonction de production (agriculture, industrie, services) • fonction administrative. • fonction de consommation, d'échanges.	C • fonction de résidence. • fonction de production (agriculture, industrie, services) • fonction administrative. • fonction de consommation, d'échanges.
... ses structurations.		C • surface bâtie, surface non bâtie ville, village. • limites des champs et des prairies • limites régionales, limites nationales, limites de l'Union européenne.	C • parcelle, bocage, paysage ouvert, remembrement. • frontière politique, limite naturelle.
... sa dynamique.		• évolution de l'utilisation des espaces : ➤ lotissements, parcs industriels, parcs commerciaux.	➤ réseau de communication, noeud de communication. • évolution de l'utilisation des espaces : C lotissements, parcs industriels, parcs commerciaux. ➤ agglomération, centre, périphérie, exode rural. ➤ pôle, zone d'influence. ➤ évolution de la population et de l'importance des villes.

3.2.4. Des interactions hommes/espace. • identifier, caractériser	➤ ... des aspects concrets du mode de vie d'enfants d'autres espaces (scolarité, habitat, alimentation, déplacements).	...des aspects concrets de : - C la population (nombre, espace peu ou très peuplé, citadins ou ruraux), - C les déplacements (migration) - C les communications (voies et moyens de communication). ➤ l'adaptation aux conditions naturelles (altitude, pente, proximité de la mer, végétation, cours d'eau, sécheresse), ➤ l'eau et l'air : leur gestion et leur préservation ou non. ➤ les activités économiques (agriculture, industrie commerce, services), ➤ l'organisation sociale (école, commune, vie associative), ➤ les phénomènes d'exploitation ou d'exclusion. ➤ l'implication sur la vie sociale • de l'alternance jour/nuit • de la succession des saisons.	...des aspects de : - C les mêmes qu'à II, - C la population (densité) l'urbanisation - C les déplacements (navetteurs). - C les télécommunications. C l'installation de l'homme dans des espaces à risques. ➤ la gestion de l'eau. ➤ la gestion de l'air. - C les activités économiques (agriculture, industrie commerce, services), - C l'organisation sociale (école, commune, vie associative), - C les phénomènes d'exploitation ou d'exclusion C l'implication sur la vie sociale • de l'alternance jour/nuit. • de la succession des saisons.
---	---	--	---

Quatrième partie. Les compétences.

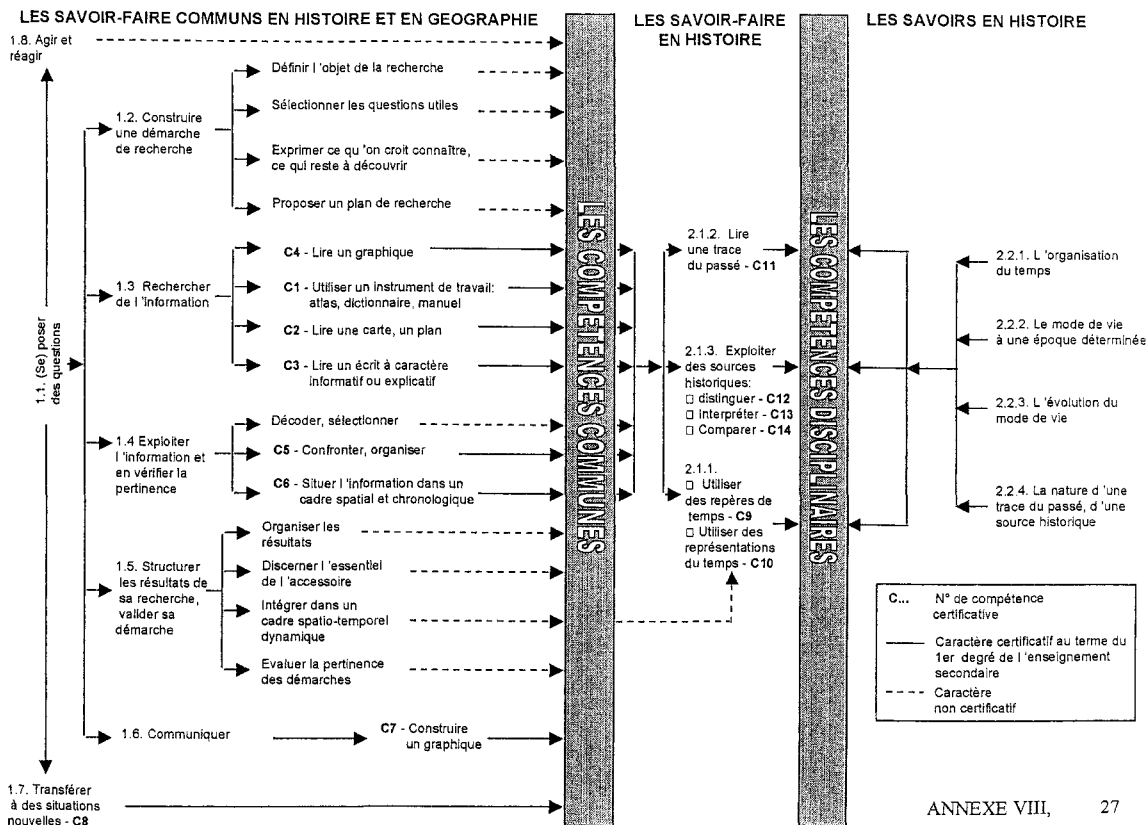
4.1. L'éveil et la formation historique intégrant la vie économique et sociale.

4.2. L'éveil et la formation géographique intégrant la vie économique et sociale.

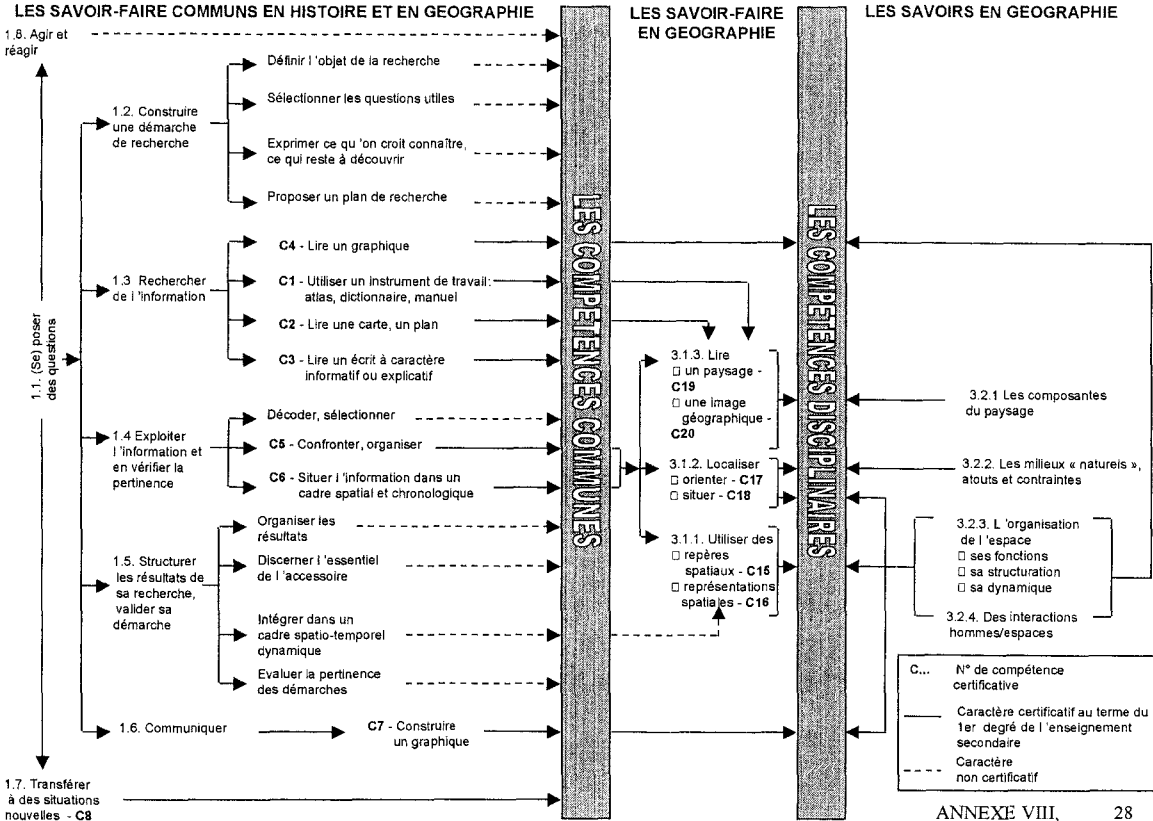
Lecture des deux tableaux proposés aux pages qui suivent :

Les compétences à l'articulation d'attitudes,		
de savoir-faire	et	de savoirs
→→→→→→		←←←←←←
1 ^e partie. 1.1.-8.		
2 ^e partie. 2.1.		2 ^e partie. 2.2.
3 ^e partie. 3.1.		3 ^e partie. 3.2.

L'EVEIL ET LA FORMATION HISTORIQUE INTEGRANT LA VIE ECONOMIQUE ET SOCIALE



L'EVEIL ET LA FORMATION GEOGRAPHIQUE INTEGRANT LA VIE ECONOMIQUE ET SOCIALE



ANNEXE AU RAPPORT

Audition de M. Leroy, Président de la commission commune de pilotage et des présidents des groupes de travail

M. Leroy entend tout d'abord rappeler les structures dans lesquelles les groupes de travail ont eu à exercer leurs missions. Il doit dès lors évoquer le décret Missions, pourtant bien connu des parlementaires qui eurent à l'examiner au sein de la présente commission de l'Éducation. L'orateur envisage ensuite de rappeler quelques dates et de commenter la documentation distribuée aux commissaires. Il abordera ensuite quatre points particuliers ayant constitué les grands débats communs à tous les groupes de travail et à propos desquels la commission commune de pilotage s'était efforcée d'établir une cohérence dans le travail réalisé par ces divers groupes. Enfin, l'orateur fera un bref historique du fonctionnement de chaque groupe de travail et il espère que les représentants des divers groupes de travail présents au cours de la présente audition interviendront ensuite pour infirmer ou confirmer la vision qu'il aura donnée de leur travail et de l'histoire de leur groupe.

À propos des structures tout d'abord, M. Leroy rappelle que le décret Missions avait institué ce qu'on pourrait appeler cinq strates. Le fondement est constitué par les socles de compétences ou, lorsqu'il s'agit de la fin des humanités, par les compétences terminales. Ce fondement comporte également les profils de formation, qui ne sont toutefois pas à l'ordre du jour de la présente réunion. La deuxième strate concerne, quant à elle, les programmes. La troisième, les outils pédagogiques et la quatrième strate les outils d'évaluation à valeur indicative. C'est cet ensemble qui doit aboutir à assurer le niveau des études.

M. Leroy rappelle que les dispositions du décret Missions relatives aux socles de compétences sont inscrites dans l'article 16; l'article 25 prévoit les compétences terminales; l'article 35 traite pour sa part des compétences terminales dans les humanités professionnelles et techniques et l'article 39 est relatif aux profils de formation. Dans le cas présent, souligne l'orateur, on se situe dans la première strate et pour le premier niveau d'enseignement.

Quelques dates sont à rappeler. Les groupes de travail ont été installés par la ministre-présidente le 28 janvier 1998. Le fait que les socles de compétences puissent être présentés au Parlement représente un réel défi, souligne M. Leroy

qui se réjouit dès lors que la commission commune de pilotage ait imposé un rythme soutenu aux divers groupes de travail.

L'orateur commente la documentation remise aux commissaires. Elle comprend la liste des dates de réunions des groupes de travail. Ceux-ci sont réunis très fréquemment, sans que les groupes soient toujours au complet, faut-il ajouter. Mais de toute évidence, les réunions furent très fréquentes. La documentation fournie comporte la liste des membres des groupes de travail: ceux-ci étaient à la fois des experts de l'enseignement, mais également des gens de terrain. Les commissaires pourront également prendre connaissance de la copie des courriers adressés par la commission commune de pilotage aux différents présidents des groupes de travail. Ces notes ne constituent en aucune manière un modèle littéraire, relève l'orateur mais d'un point de vue technique, ces notes montrent comment la commission commune de pilotage a conçu son rôle de coordination et comment elle a voulu également infléchir à certains moments le travail des divers groupes. En quoi a-t-il fallu infléchir ce travail? Il s'agissait de questions de fond. Le premier débat majeur qui a été ouvert résultait de la superposition des deux premières strates, à savoir les socles de compétences d'une part et les programmes de l'autre. Il est évident que de manière explicite ou implicite, devait surgir un certain jeu de territoire à propos de ces notions de base. Car dans les groupes de travail, se retrouvaient nécessairement des personnes qui sont également des concepteurs de programmes et qui, parfois, auraient souhaité que les compétences définies leur permettent de maintenir leurs programmes tels quels sans rien y changer. Dès lors, la perspective pouvait s'ouvrir que les socles de compétences ne soient, en quelque sorte, que le plus petit commun dénominateur à tous ces programmes afin que rien ne soit changé à l'intérieur de ceux-ci programmes.

Ainsi, lors de la séance du 15 octobre, regroupant la commission commune de pilotage et tous les présidents des groupes de travail, la question suivante a été posée par le président d'un des groupes: «Mais quelle légitimité avons-nous de vouloir changer les choses?» Le président de la commission commune de pilotage a répondu à cette occasion que la légitimité, elle n'apparaissait pas en amont, pendant la mise au point des socles de compétences par chacun des groupes de travail, mais elle apparaîtrait en aval. Cette légitimité, elle viendrait au moment où le Parlement aurait à sanctionner les so-

cles de compétences. Car à ce moment là, souligne M. Leroy, il reviendrait au Parlement de décider.

A titre d'exemple, M. Leroy cite un passage d'une lettre qu'il adressa au président du groupe de travail « Sciences » au nom de la commission commune de pilotage. Il écrivait ceci : « Dans la réalisation de sa tâche, le groupe de travail n'a pas à se laisser corseter par la situation actuelle, mais à proposer ce qui lui paraît être le meilleur contrat entre l'école et la société pour ce qui concerne l'initiation scientifique ». Le fait que cela figurait ou non au programme de l'un ou l'autre réseau n'a pas d'importance par rapport à cela. Il faut remettre les choses en place, remettre l'ordre logique.

M. Leroy rappelle que dans l'ordre chronologique, les programmes existaient avant l'apparition des socles de compétences. Il était donc logique qu'une certaine pression s'exerce pour que ce soient non pas les programmes qui s'adaptent aux socles de compétences, mais que les socles de compétences s'adaptent aux programmes existants.

Il appartiendra à présent aux commissaires de décider si les documents présentés par les divers groupes de travail correspondent à la mission qui leur était impartie ou n'y correspondent pas.

L'orateur en vient à un autre thème qui a été largement débattu, à savoir la notion même de compétence. Il estime que les divers groupes de travail se seraient trouvés dans un embarras certain si le décret Mission lui-même n'avait pas clairement défini la notion de compétence. Une première tendance a été, lors des premiers travaux de certains groupes de travail de concevoir des compétences sans contenu. Mais parce que le décret avait indiqué que les compétences étaient non seulement des savoir-faire mais aussi des savoirs, on a pu aboutir à ce qui est vraiment la compétence, c'est-à-dire l'articulation entre savoir et savoir-faire.

Enfin, la commission commune de pilotage a demandé à plusieurs reprises aux groupes de travail d'éviter le jargon, et de n'utiliser comme référence que ce qui se retrouve dans le langage courant, dans les dictionnaires ou dans un code de terminologie propre à certaines disciplines. Et s'il apparaissait nécessaire de faire usage d'un mot qui ne se trouve ni dans l'un ni dans l'autre, il était recommandé aux groupes d'en indiquer la signification dans un glossaire. Il appartiendra aux commissaires d'indiquer si la vigilance de la commission commune de pilotage n'a pas été prise en défaut à cet égard. Car cette question relative à la terminologie a suscité de larges discussions. Ainsi, le groupe de travail « Education artistique », souhaitait parler des « instruments de la percussion scolaire ». La commission

commune de pilotage a indiqué qu'elle ne comprenait pas cette terminologie. De même, elle s'est insurgée contre l'usage de l'expression « puissance alactique ». Les membres du groupe de travail « Education artistique » ont alors évoqué le fait que les « matheux », pour leur part, pouvaient utiliser une terminologie appropriée à leur discipline, qu'on pourrait considérer comme un jargon également, sans que cet usage ne leur soit reproché. Ils ont dès lors fait valoir que les autres disciplines également, avaient le droit à un vocabulaire précis qui définit précisément les choses, par rapport à cette discipline.

L'orateur en vient ensuite à un bref rappel de l'histoire de chacun des groupes de travail.

Le groupe de travail « Français », rappelle le président de la commission commune de pilotage, a fonctionné sans grande difficulté et tout s'est bien passé. Il faut dire qu'il avait la chance de pouvoir disposer du premier document relatif aux socles de compétences, datant de 1994, document qu'il a pris pour base de ses travaux. Il n'y eut pas de grands conflits de remise en cause au sein du groupe. Aussi, le document que ce groupe de travail a présenté à la commission commune de pilotage dès le 1^{er} octobre a été laissé tel quel, à quelques mots de jargon près.

On peut à peu près dresser le même tableau pour le fonctionnement du groupe de travail « Mathématique », poursuit l'orateur qui indique que ce groupe de travail également a produit son document sans rencontrer de grandes difficultés.

Le cheminement du travail du troisième groupe, le groupe « Sciences », fut quelque peu différent. Ce groupe « Sciences » a présenté un premier document que toute la commission commune de pilotage, a considéré comme tout à fait remarquable. Il décrivait en effet une méthodologie importante qui pourrait, enfin sans doute, permettre aux écoles de la Communauté française de former des élèves qui ne se distingueraient plus dans leur mauvais classement à l'occasion des tests internationaux. Mais la commission commune de pilotage a indiqué au président du groupe de travail que la première partie du document, tout en étant excellente, devait être enlevée parce qu'il s'agissait de méthodologie.

Autant la commission commune de pilotage s'est attachée à la définition donnée par le décret Missions aux socles de compétences en rappelant nécessairement qu'il faut des savoirs et pas seulement des compétences, pour définir le niveau des études et que cette articulation était nécessaire pour permettre de confectionner les épreuves d'évaluation à valeur indicative. Autant, ajoute l'orateur, nous refusions toute tentative de réduction des socles de compétences au plus petit commun dénominateur, autant nous

ne voulions pas non plus travestir le texte décrétant qu'à expressément prévu que ce sont les programmes qui définissent la méthodologie. C'est pourquoi, les membres de la commission commune de pilotage, tout en indiquant au groupe de travail « Sciences » que la première partie de son travail était remarquable et que chacun, au sein des pouvoirs organisateurs, souhaieraient pouvoir la reprendre à son compte, a indiqué qu'il fallait la retirer.

Pour la deuxième partie du travail présenté, partie qui dressait l'inventaire de toutes les compétences possibles, la commission commune a indiqué qu'elle ne répondait pas à une nécessité pour définir des socles de compétences et qu'il conviendrait également d'en opérer le retrait.

Ayant examiné la troisième partie du document présenté, la commission de pilotage a confirmé qu'on se trouvait là effectivement en présence de socles de compétences, à condition que le groupe de travail accepte de les restructurer.

Le groupe de travail « Sciences » s'est donc courageusement remis au travail après ces observations qui avaient été faites le 15 octobre et le groupe de travail a alors produit un document qui constitue réellement une articulation à la fois de compétences et de savoirs, particulièrement remarquable qui a servi d'ailleurs de modèle au groupe de travail « Histoire et géographie ».

Pour le groupe de travail « Histoire-géographie », au départ, on retrouve les mêmes souhaits de ne pas trop bouleverser les choses, principalement en raison du fait que les divers réseaux ne donnent pas tous les mêmes contenus à ces enseignements, n'optent pas pour les mêmes programmes aux divers niveaux notamment au premier degré. D'où une première tentative, pourrait-on dire, de mettre des compétences tellement larges que chacun pourrait y remettre son propre programme sans pratiquement rien y changer. La commission commune de pilotage a dû souligner que ces dispositions posaient problème. Il y avait donc un problème d'articulation avec les savoirs, mais la commission commune a dû indiquer également qu'un des objectifs de la formation historique et géographique était que les enfants et les adolescents découvrent peu à peu qu'ils sont de quelque part. On peut considérer dès à présent que le résultat du groupe de travail est satisfaisant par rapport à cette demande.

Pour le groupe de travail n° 5, relatif aux langues modernes, il n'y a pas eu de grosses difficultés me semble-t-il, poursuit M. Leroy. Dans le cas de ces disciplines, l'accent a été mis essentiellement sur des compétences et non pas sur des contenus, les contenus découlant évidemment des compétences.

Par contre, pour le groupe de travail n° 6, qui concerne l'éducation physique, on eut parfois à assister à un psychodrame avec démission et remplacement du président et parfois également séance tenue sans président. Quelle était la raison de cette situation ? Des membres du groupe de travail se demandaient s'il fallait réellement des socles de compétences en éducation physique. La commission de pilotage avait une tâche bien précise en l'occurrence. Il était prévu un groupe de travail en éducation physique et donc il importait d'aboutir à des socles de compétences en éducation physique. Mais on peut comprendre les objections soulevées : pourrait-on envisager de « buser » l'élève qui ne sait pas courir à tel rythme, etc. Nous persistions à penser qu'il était important cependant que les socles de compétences relativement à l'éducation physique soient du même type que les autres socles de compétences afin qu'existent des signaux suffisamment clairs par rapport au monde de l'éducation et faire connaître à la communauté éducative qu'il y avait une réelle volonté en ce domaine. L'orateur attire l'attention des parlementaires sur le fait qu'est prévue, à un moment donné, une compétence en matière de natation. Cela ne peut pas signifier que l'élève qui ne sait pas nager à l'issue de la 6^e année d'étude primaire n'aura pas son CEB. Puisqu'il y a un conseil de classe qui peut délibérer, on peut imaginer que l'élève ne doit pas posséder la totalité des compétences. Mais il paraissait essentiel à la commission commune de pilotage d'indiquer malgré tout cette compétence-là. Il a été beaucoup insisté dans le préambule sur le fait que ce n'était pas les performances qui devaient être jugées, mais l'activité. Et cette réflexion n'est pas propre à cette discipline seulement, souligne l'orateur. En effet, M. Leroy attire l'attention des commissaires sur les documents distribués ; ceux-ci comportent des références à des grands C, des flèches, des grands E. Le C vise à certifier, la flèche indique qu'on doit pratiquer la discipline à l'école mais que l'élève n'a pas d'obligation par rapport à cela. C'est au contraire l'école qui a une obligation d'y exercer l'élève. Le E indique simplement une compétence supposée acquise mais que l'on continue à entretenir.

Quant au groupe de travail n° 7, relatif à l'éducation artistique, il comportait quelques 60 pages dans sa première version, sans doute parce que les experts de ces disciplines estimaient n'avoir pas été suffisamment consultés auparavant et s'en sont dès lors donnés à cœur joie. La commission de pilotage a dès lors dû, timidement, rappeler qu'existaient en outre à côté de l'éducation artistique des disciplines tel le français et les mathématiques auxquelles il fallait malgré tout réserver une certaine place dans les plages-horaires des élèves. Le groupe de travail s'est donc remis à la tâche en s'efforçant de présenter un document qui donne un signal de

l'importance que doit revêtir l'éducation artistique. Il fallait également tenir compte de la structure de cette discipline, et du fait que pendant les six premières années, l'éducation artistique doit être assurée concrètement par des instituteurs. Les contenus devaient donc être adaptés en conséquence.

Il faut également lever des ambiguïtés relatives à la terminologie parfois utilisée qui recourent à des mots très complexes (mais qui sont ceux qui sont utilisés ordinairement dans certaines disciplines). Ces mots complexes sont parfois relatifs à une réalité beaucoup plus simple et les compétences à acquiescer sont parfaitement maîtrisables. Les membres de ce groupe de travail ont également articulé un certain nombre de contenus de savoirs en relation aux compétences souhaitées.

Pour ce qui concerne ensuite l'éducation par la technologie, celle-ci apparaissait tout d'abord comme une des tâches les plus difficiles. Il s'agissait d'apprécier comment l'école primaire devrait inscrire un certain nombre de formations qui sont aussi liées aux perspectives de l'enseignement technique et professionnel. Il s'agissait d'apprendre à maîtriser des compétences transversales aussi bien à travers des activités qui font appel aux gestes et pas seulement à l'intelligence la plus abstraite. On pense dès lors que le groupe de travail allait devoir affronter bien des difficultés car certaines expériences qui se sont déroulées au niveau du premier degré de l'enseignement avaient fait apparaître certaines difficultés à se mettre d'accord entre spécialistes sur ce qu'est l'éducation par la technologie.

Or, ce groupe de travail a réussi son parcours sans la moindre difficulté, à la manière du groupe de travail français ou du groupe de travail mathématique. Il faut souligner qu'à la différence de ces deux groupes, le groupe de travail « Education à la technologie » ne disposait pas de l'expérience de première tentative de définition de socles de compétences. Il ne pouvait donc compter, au début de son travail, sur une feuille déjà largement remplie, mais bien devoir partir à partir d'une feuille blanche.

Intervention de Mme la ministre-présidente

Après cette brève synthèse du travail de toute une année des divers groupes de travail, synthèse présentée par le président de la commission commune de pilotage, la ministre-présidente rappelle qu'elle a pu suivre, tout au long de cette année, les travaux des divers groupes pas à pas à travers les rapports transmis par la commission commune de pilotage. A l'issue de ces travaux, la ministre-présidente estime nécessaire, devant les membres de la commission de l'Education du Parlement, de remercier

vivement les membres de tous les groupes de travail pour le travail tout à fait remarquable qu'ils ont ainsi effectué.

S'adressant ensuite au président de la commission commune de pilotage, la ministre-présidente demande dans quel délai les compétences terminales pourront être présentées.

Le président de la commission commune de pilotage répond que les documents relatifs aux compétences terminales en français, en mathématique, les documents relatifs aux langues modernes ainsi qu'au latin/grec ont été terminés. Il espère également que le document relatif à la géographie pourra être terminé dans une dizaine de jours mais il subsiste encore de sérieuses difficultés pour la finalisation du document relatif à l'histoire.

La ministre-présidente poursuit en soulignant que lorsque l'ensemble des documents relatifs aux socles de compétences ou aux compétences terminales auront été adoptés, il y aura lieu de leur assurer une publicité importante. Elle rappelle, comme l'a indiqué le président de la commission commune de pilotage en début de son exposé, qu'il s'agit d'un contrat que l'école doit remplir. Il importe donc qu'une information correcte soit donné sur ce contrat.

La ministre-présidente suppose qu'il y aura, autour des socles de compétences et des compétences terminales de vastes débats tant au sein de la présente commission qu'en séance plénière du Parlement. Lorsque ce cycle sera terminé et que le Parlement aura pu se prononcer, il serait souhaitable qu'avec l'ensemble des membres du Parlement, une publicité adéquate soit assurée sur les écoles de compétences et les compétences terminales afin que chacun puisse se situer par rapport au contrat qui aura ainsi été tracé par l'ensemble des groupes de travail et, sous la surveillance notamment de la commission commune de pilotage.

La ministre-présidente remercie encore vivement les membres de la communauté éducative qui ont participé à cet important travail réalisé.

M. Hazette est étonné de ne pas voir apparaître dans les socles de compétences de référence aux langues anciennes. Il voit bien que les socles de compétences vont conduire aux compétences terminales et s'il entend bien la ministre-présidente, il y aura un débat parlementaire sur l'ensemble.

La ministre-présidente explique que pour l'instant, ces dossiers sont au Conseil d'Etat. Une fois revenus, elle les proposera au Parlement. Elle précise que pour les compétences terminales, elle demandera peut-être une procédure d'urgence puisque le travail du Conseil d'Etat en la matière sera pratiquement identique à celui réalisé pour les socles. Elle estime qu'il

serait intéressant de voter l'ensemble de ces textes en même temps pour qu'il y ait une cohérence sur l'ensemble des compétences à maîtriser par les élèves.

M. Hazette croit lui aussi qu'on ne peut apprécier la pertinence des socles de compétences que si l'on voit à quelles compétences terminales ils vont conduire dans le cursus de l'enseignement secondaire. Personnellement, il verrait bien que les parlementaires aient à ce sujet un débat d'ensemble.

A cet égard, il évoque que s'il paraît par exemple que l'orientation en langues ou en français est trop utilitariste, il faudra proposer des amendements qui puissent couvrir l'ensemble. Il ajoute qu'on ne pourra pas seulement amender les compétences terminales, il faut aussi pouvoir s'exprimer sur les socles de compétences dans le même contexte.

Il constate qu'avec les socles de compétences et les compétences terminales, le débat parlementaire est peut-être loin mais aussi nulle part si le programme ne s'articule pas sur les objectifs ainsi retenus et si on ne fournit pas aux enseignants les questions qu'ils peuvent poser pour que partout en Communauté française, il y ait une appréciation homogène des compétences ainsi atteintes.

A ce propos, il demande à la ministre-présidente son avis sur la manière dont vont s'articuler les différentes phases.

En réponse à M. Hazette, M. Leroy explique que déjà dans le décret qui organise l'enseignement secondaire (la modification faite à la loi de 1971), il est indiqué qu'au niveau des grilles horaires, le latin et le grec ne sont pas une option du premier degré; ils deviennent une option au deuxième et troisième degré. Aussi, il n'y a pas à proprement parlé de compétences certifiées en latin et en grec au premier degré. Il ajoute qu'il n'y a pas eu ainsi de groupe à ce sujet. Il précise toutefois qu'à la Communauté française, il y a, au premier degré, un cours de latin à 4 heures dans les matières au choix.

La ministre-présidente note que M. Leroy, lors de son exposé, a répété que le Gouvernement avait imaginé travailler sur le niveau d'étude à partir de quatre strates, la cinquième étant l'évaluation du niveau d'étude. Elle cite tout d'abord les compétences dont le travail commencé il y a un an est sur le point d'être terminé. Elle précise ensuite que c'est surtout sur cette base que les programmes pourront être proposés. Elle ajoute à ce propos que sur son initiative, le Gouvernement a décidé que l'ensemble des programmes sera soumis à la commission des programmes y compris les programmes de la Communauté française en qualité de pouvoir organisateur. En effet, elle

rappelle que dans le décret, il avait été imaginé de soumettre les programmes des pouvoirs organisateurs subventionnés à la commission des programmes pour vérifier s'ils s'articulaient bien avec les compétences définies par les groupes alors que pour la Communauté française, cette obligation n'existait pas. Elle a souhaité que l'ensemble des programmes puissent être examinés par les commissions pour voir si cette liaison programmes-compétences était respectée.

M. Hazette s'interroge en cas de réponse négative de la commission des programmes.

La ministre-présidente rappelle que le décret Missions stipule que pour l'enseignement de la Communauté française, le Gouvernement fixe les programmes d'études et que pour l'enseignement subventionné, le Gouvernement approuve les programmes d'étude. Ainsi, la commission des programmes donnera un avis au Gouvernement qui tranchera.

Elle informe que l'arrêté pour les commissions de programmes a été visé en première lecture au Gouvernement. Il suit son parcours.

Pour ce qui concerne les échanges des outils pédagogiques, l'arrêté est venu en première lecture.

Enfin, lorsque le travail compétences sera terminé, elle explique que le Gouvernement réalisera des batteries d'épreuves pour lesquelles un arrêté est aussi en préparation.

Elle conclut que son département a terminé les travaux pour constituer l'ensemble des commissions qui vont travailler sur ces strates au niveau des études. Elle espère que le Gouvernement pourra terminer en dernière lecture le travail de ces dispositions dans un bon mois.

M. Dupont se réjouit de voir arriver dans cette commission le pédagogique, le cœur de l'école. Il souhaite faire part de ses frustrations par rapport au document présenté. Il trouve que le document relatif au français, pour ce qui concerne les compétences elles-mêmes, est excellent. Par contre, « le chapeau » lui semble pêcher par une certaine imprécision. Il n'est pas toujours sûr que dans l'ensemble du document, tout le monde comprenne compétence de la même manière. A cet égard, il compare l'acceptation qu'en donne le décret Missions avec l'usage que le document en fait dans « le chapeau » du français (compétences interactives, démarches mentales, manière d'apprendre, attitudes relationnelles). Il pense que ce document mérite une relecture de l'évolution générale, qu'il a appelé le « chapeau ».

Par ailleurs, dans le deuxième alinéa des compétences transversales, il pense que faire comme si les compétences interactives n'étaient

pas des démarches mentales, des manières d'apprendre, des attitudes relationnelles ne lui semble pas être conforme à la définition de compétences (p. 4).

Il trouve que la phrase qui dit que « l'élève sera conduit à exercer un ensemble de compétences directement utilisables dans la construction de son savoir, mais surtout sa scolarité achevée, fondement de sa formation continuée » n'est pas claire.

Aussi, il appellera « démarches mentales », « compétences ». Dans le même ordre d'idée, il tient à souligner que l'élève n'est pas un « véhicule d'informations », mais quelqu'un qui comprend et réutilise. Il n'est pas simplement un vecteur.

A la page 6, il considère qu'il faut dire « méthode de travail » plutôt que « manière d'apprendre ». A la page 7, « attitudes relationnelles », il y a deux items, il en ajouterait pour sa part un troisième « s'ouvrir au monde » et qui reprendrait « faire preuve de curiosité intellectuelle et être sensible à la vie, à la nature et à l'art ». Pour le reste, il trouve le document excellent.

Par rapport au document relatif à l'éveil et à l'initiation scientifique, il lui reproche de segmenter savoir et savoir-faire pour les résumer en une seule page sous le terme de compétences. Il craint que ce faisant, cela n'induisse des méthodes où l'on segmente de la même manière.

Réponses de M. Leroy

M. Leroy répond que les définitions des socles de compétences sont tout à fait claires dans le décret Missions et que les groupes de travail se sont conformés à ces définitions. Il convient que l'introduction générale aurait dû être revue et que les remarques formulées par M. Dupont sur certaines incorrections de forme sont tout à fait fondées. Par contre, il ne peut marquer son accord sur ce qui a été dit par ce commissaire à propos du document relatif aux sciences. Même d'un point de vue quantitatif, souligne M. Leroy, un équilibre peut être observé entre les parties de ce document consacrées au savoir-faire (soit les pages 5 à 12) et les parties du document consacrées aux savoirs (soit les pages 13 à 20). Il faut en réalité se référer au tableau de la page 21 pour comprendre le travail qui sera effectué et mis en œuvre par le professeur. Or, pour un savoir-faire que celui-ci estime stratégique, il pourra en assurer la mise en œuvre un très grand nombre de fois. Il en est ainsi par exemple du savoir-faire qui consiste à formuler des questions à partir de l'observation. S'il s'agit là d'une compétence réellement stratégique, l'enseignant va la mettre en œuvre à de très nombreuses reprises et aussi bien en traitant

des êtres vivants que de l'énergie, de la matière, de l'air, de l'eau, etc. Mais à l'inverse, si un savoir est particulièrement indispensable, on retrouvera la trace de ce savoir à travers la mise en œuvre d'un grand nombre de savoir-faire.

En d'autres termes, si l'on observe le tableau de la page 21, dans sa mise en œuvre, il n'y aura pas seulement une croix devant chaque savoir ou chaque savoir-faire. La mise en pratique du tableau dépendra essentiellement des initiatives de l'enseignant et c'est là qu'on retrouve toute la liberté du professeur qui est ici confortée et à qui il reviendra de dire « tel savoir est tellement important qu'on va le voir sous un nombre d'aspects divers et à travers la mise en œuvre d'un certain nombre de savoir-faire. De l'autre côté, il opérera la même démarche par rapport au savoir-faire. Il n'y a donc en aucune manière un saucissonnage dans cette manière de procéder.

M. Drouart remercie à son tour les représentants des divers groupes de travail car ils ont fait un travail tout à fait intéressant, souligne l'intervenant.

Celui-ci exprime un regret de n'avoir pas pu disposer plus tôt des documents transmis pour la présente séance et note que cet inconvénient paraît inhérent à notre mode de fonctionnement.

N'ayant pu parcourir qu'assez brièvement l'ensemble des documents transmis, l'orateur interviendra brièvement, se réservant de revenir sur divers points lors de la discussion du projet de décret.

D'une manière générale, ce commissaire tient à souligner la qualité de l'important travail réalisé par les groupes de travail.

Ce commissaire tient cependant à exprimer un certain malaise par rapport à l'examen qui va avoir lieu en commission à propos de ce projet de décret. Si, à l'instar de M. Dupont, il estime qu'on peut se réjouir que le Parlement ait enfin la possibilité de se préoccuper des aspects pédagogiques de la politique de l'enseignement et plus seulement de ses aspects financiers ou institutionnels, il estime cependant qu'en matière pédagogique, le Parlement doit assumer son rôle avec une certaine prudence.

En effet, les parlementaires sont ici confrontés à des documents qui ont été réalisés par des groupes d'experts dont on peut supposer qu'ils sont compétents, chacun dans leur discipline. L'intervenant n'entend pas remettre en cause la compétence du Parlement non seulement pour adopter les socles de compétences, mais encore pour les modifier. Mais il insiste encore sur le fait que les parlementaires reçoivent un matériel pédagogique important et volumineux et qui est le résultat de nombreuses heures de discussion

menées par des experts de chacune des disciplines concernées. M. Drouart souligne que les parlementaires sont plus habitués à légiférer à propos de projets de décret normatifs de type classique. Dans le cas présent, il s'agit d'autre chose puisqu'on est confronté à un matériel pédagogique et c'est pourquoi, à propos de ce matériel pédagogique, ce commissaire demande où commence et où s'arrête le travail des parlementaires. En effet, poursuit ce membre, mettre trop de politique dans certains socles de compétences pourrait conduire à des dérives graves dans la définition d'un certain nombre de savoirs. Ainsi, en ce qui concerne l'histoire, on peut imaginer que la commission de l'Éducation, puis le Parlement dans son ensemble, décident qu'il n'y aurait pas lieu d'y inclure des socles de compétences relativement à certaines idéologies. Le cours de géographie, dans sa dimension sociale et politique peut aboutir également à des dérives politiques. Imaginons encore qu'une majorité absolue ait l'intention de modifier les socles de compétences. Ce commissaire estime donc qu'il faut une certaine prudence de la part des parlementaires et insiste pour que l'on mène une certaine réflexion sur le contenu des socles de compétences et le rôle du Parlement à cet égard.

La ministre-présidente intervient pour convenir, avec ce commissaire qu'il faut une certaine prudence lorsqu'on examine ce que peut être le contenu d'un enseignement par rapport à certaines convictions idéologiques. Mais elle attire toutefois l'attention de la commission sur le fait que les mandataires élus ont pour eux la légitimité démocratique.

M. Drouart poursuit son intervention en posant quelques questions.

Il souhaite tout d'abord connaître la coordination réalisée entre les socles de compétences et les compétences terminales. Un effort de cohérence et donc de coordination a certainement été entrepris dans la réalisation des uns et des autres à travers les groupes de travail. Il souhaite donc avoir des précisions sur la coordination qui s'est effectuée.

En deuxième lieu, ce commissaire met l'accent sur la liaison qui doit être établie entre les programmes et les socles de compétences, après l'adoption de ceux-ci. À cet égard, l'intervenant tient à remercier M. Leroy d'avoir utilisé le terme de strate qui, souligne ce commissaire, est un terme emprunté à la discipline géographique qui est la sienne. Quelle sera la procédure, demande l'intervenant si on constate que les socles de compétences qui ont été votés sont en contradiction avec certains éléments d'un programme?

La ministre-présidente intervient pour rappeler qu'une fois les socles de compétences

votés par le Parlement, les programmes des pouvoirs organisateurs seront proposés à une commission des programmes qui vérifiera si ces programmes respectent effectivement les socles de compétences adoptés par le Parlement.

M. Drouart en vient dès lors à sa troisième question qui consiste à connaître la procédure par laquelle les socles de compétences seront traduits concrètement sur le terrain. Ces documents-là seront-ils fournis directement aux enseignants? Ceux-ci recevront-ils une formation à leur sujet? Il suppose qu'un instituteur qui travaille avec des enfants de la tranche de huit à dix ans devra effectivement lire l'ensemble des documents.

Le même intervenant plaide encore pour que des petites corrections soient apportées afin d'assurer une meilleure lisibilité des documents. Il rappelle les observations qui ont déjà été faites par M. Dupont dans le même sens. Il souhaiterait encore que dans la suite des travaux, lorsque la commission analysera les socles de compétences document par document, il puisse faire part de certaines observations ou poser des questions à des représentants des groupes de travail ici présents. Une telle procédure serait judicieuse, estime ce membre, qui formule donc une proposition en ce sens.

Évoquant plus particulièrement le document n° 8, en page 4, M. Dupont souligne que les élèves vivent dans un quartier, un village, une ville. Il est ajouté qu'ils vivent dans une des deux régions de la Communauté, et enfin en Belgique et dans l'Union européenne. Ce commissaire souhaite attirer l'attention sur le fait qu'un nombre significatif d'élèves qui suivent des cours, principalement dans des établissements de la Communauté française située en Région de Bruxelles-Capitale, sont domiciliés en périphérie, c'est-à-dire en Région flamande. Sans doute, ajoute ce membre, les représentants de certains groupes politiques souhaiteraient élargir la Région de Bruxelles-Capitale à cette périphérie. Mais il estime qu'il y a lieu de tenir compte de la remarque qu'il vient d'exprimer. Ainsi, en page 19 du document, lorsqu'il est proposé d'utiliser des repères spatiaux, dans la deuxième colonne du document, il est proposé comme repères spatiaux la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. Mais le document ne cite pas la Région flamande. Il serait utile de se référer également à cette troisième Région puisque certains élèves assistant au cours sont en fait domiciliés dans cette région. Ce commissaire rappelle en outre qu'entre la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne il n'y a pas de contiguïté territoriale. Dès lors, un enfant qui se déplace dans l'espace et qui quitte la Région de Bruxelles-Capitale en direction de la Région wallonne passe par une région qui ne serait pas considérée comme un repaire spatial pour lui à

dix ans. Ce commissaire regrette cette absence et insiste pour obtenir une réponse à la remarque qu'il vient de faire.

A la page 7 du même document, lorsqu'il est proposé qu'à quatorze ans les élèves soient engagés à utiliser méthodiquement manuels, dictionnaires et atlas, index alphabétiques, thématiques et tables des matières, il n'est pas fait mention du fait que souvent dans les atlas, l'index est lié aux coordonnées géographiques. Ce membre demande dès lors les raisons pour lesquelles les coordonnées géographiques, c'est-à-dire la latitude et la longitude ne sont pas mentionnées textuellement, d'autant qu'un peu plus loin, il est fait référence au méridien de Greenwich, sans que soit plus systématiquement mentionné les coordonnées géographiques.

Mme Dupuis entend réagir aux propos de M. Drouart qui s'est préoccupé du rôle délicat des parlementaires ayant à aborder à présent, pour les approuver, des documents qui ont été élaborés par des enseignants. L'intervenante rappelle le processus qui a abouti à cette situation, à savoir la mise au point et l'adoption du décret Missions. Celui-ci, en effet, donne des orientations nouvelles fixées en termes précis et bien concertés pour notre enseignement en Communauté française.

Il incombe donc à présent au Parlement de prendre ses responsabilités et de vérifier les orientations nouvelles qui ont été proposées par les experts. Il ne faut pas se tromper sur le sens de processus, insiste ce commissaire, et il ne faudrait pas tomber dans le travers qui consisterait, pour un parlementaire, à vérifier le contenu des documents proposés à partir de sa propre formation. Mme Dupuis rappelle que M. Drouart est géographe et elle-même germaniste. Il est évident que ce n'est pas à partir de leur formation respective que ces parlementaires devront examiner les documents tels que proposés, insiste ce membre. Pour sa part, elle n'envisage pas de s'attacher plus particulièrement à l'examen du document relatif aux langues modernes en exprimant son point de vue personnel de germaniste sur celui-ci. Il s'agirait d'un travers dans lequel les parlementaires devraient se garder de tomber, souligne encore Mme Dupuis.

Pour ce qui concerne les aspects techniques de l'élaboration des socles de compétences, il importe que les parlementaires fassent confiance aux instances qu'ils ont eux-mêmes mises en place. Mais il existe des questions fondamentales dont la responsabilité nous incombe, souligne ce membre qui évoque les remarques qui ont été formulées à propos du contenu des socles de compétences relatifs au cours d'histoire et de leurs éventuelles modifications.

In fine, ce sont les représentants démocratiquement élus qui sont comptables de ces socles qui serviront à l'élaboration des programmes et il est donc légitime que ceux-ci viennent, et éventuellement reviennent, devant le Parlement.

Mme Dupuis en vient à quelques questions. Ce membre estime tout d'abord que chacun, à l'occasion de la découverte des documents éprouve parfois une certaine gêne par rapport à l'évolution du vocabulaire utilisé. C'est peut-être les conséquences de la modernité et chacun s'efforcera d'accomplir le travail de base nécessaire pour que cet examen des documents s'effectue correctement.

Ce membre se déclare résolument favorable à ce qu'il existe des socles de compétences en éducation physique. C'est important, insiste ce commissaire. Evidemment, il est tout à fait logique de tenir compte des problèmes physiques que pourrait rencontrer l'un ou l'autre élève. Mais ces socles de compétences doivent assurer une légitimité aux heures d'éducation physique que les élèves passent à l'école. Evoquant le décret sur l'enseignement fondamental que le Parlement de la Communauté française a adopté récemment, ce commissaire estime normal que soit donné à présent un minimum d'orientations, de références, sur ce que doivent être ces cours d'éducation physique, dans notre enseignement. Suite à un premier examen rapide du document qui vient d'être transmis aux commissaires, Mme Dupuis pense qu'à première vue, ce document est fort bien fait.

Evoquant ensuite les documents relatifs d'une part aux sciences et d'autre part à l'éducation par la technonogie, Mme Dupuis a comparé les propositions qui y sont faites de part et d'autre et elle estime qu'il y a assez peu de différences dans les démarches des deux groupes de travail. Du reste, ce membre rappelle que le décret, au sixième point dans l'article 9 stipule: « adapte la définition et le programme d'étude et leur programme pédagogique à la compréhension des sciences et des techniques et à leur interdépendance ».

Ces dispositions ont déjà fait l'objet de discussions antérieures et si l'on observe les démarches proposées (on pourrait en faire une analyse très précise), on note des prescriptions telles (observer, identifier, repérer, reformuler, définir les problèmes à résoudre, analyser et rassembler la documentation, etc.), pour ce qui concerne le document relatif aux sciences. Ce cheminement ne diffère pas fondamentalement de ce qui est proposé pour le volet éducation par la technonogie qui, au sens où l'entend l'intervenante, consiste aussi en une initiation scientifique et elle ne comprend pas dès lors la raison qui a abouti à la présentation de deux documents distincts.

Peut-être, y a-t-il une explication de nature politique ou des raisons tirées de l'exigence d'un travail de communication avec des partenaires de la communauté éducative. Mais ce commissaire aimerait néanmoins une explication au sujet de la présentation de deux documents distincts.

Mme Dupuis demande ensuite où il convient de trouver les socles relatifs à l'éducation aux multimédias. Selon certains critères, cette éducation doit pouvoir se retrouver dans l'éducation artistique, mais selon d'autres critères, on doit pouvoir la retrouver également dans l'éducation par la technologie. C'est pourquoi, ce commissaire pose deux questions : d'une part, pourquoi y a-t-il deux documents distincts pour les sciences et pour l'éducation par la technologie et en deuxième lieu, où met-on l'éducation aux multimédias ?

Enfin, ce commissaire rejoint les remarques formulées par M. Dupont quant à l'opportunité de vérifier la rédaction des introductions générales, et cela pour chacun des documents proposés.

Réponses des représentants des groupes de travail

Le représentant du groupe de travail « Français » rappelle que les principes généraux sont exposés en page 3 du document. Puis, à partir de la page 4, on trouve l'énoncé des compétences transversales. Lorsqu'un commissaire parle de « chapeau » ou d'introduction générale, il s'agit en fait des développements que le document consacre aux compétences transversales. Quant au fait d'avoir répartis les compétences transversales en démarches mentales, en manière d'apprendre, en attitudes relationnelles, l'orateur répond que cette rédaction est le résultat d'un consensus qui s'est produit après une longue discussion et M. Hogenboom rappelle qu'il est le porte-parole du groupe tout entier et qu'il ne doit pas intervenir au cours de la présente audition à titre personnel.

Le représentant du groupe souligne que les mots utilisés n'ont pas été mis là par hasard. Ils sont en réalité le fruit d'une très large concertation. Ainsi, les membres du groupe ont préféré utiliser l'expression « manière d'apprendre » plutôt que « méthodes de travail » parce que dans les manières d'apprendre répertoriées à la page 6 du document, on cite notamment les méthodes de travail. Il fallait donc éviter une tautologie, d'où l'expression utilisée qui indique les attitudes vis-à-vis du travail plutôt que les méthodes de travail proprement dites, ces derniers termes se référant à un concept plus technique que les termes « manières d'apprendre ».

Bien entendu, les membres du groupe de travail souhaitent que le document soit le plus clair possible et l'orateur ne veut pas dire qu'il marque sa désapprobation quant à un changement de termes utilisés. Mais il a tenu à expliquer pourquoi le groupe avait retenu ces termes.

Par contre, pour ce qui concerne l'expression « véhiculer l'information », M. Hogenboom pense qu'effectivement ces termes sont impropres et qu'il serait souhaitable de faire usage d'une expression telle « communiquer une information ».

L'orateur ajoute que l'objectif du groupe de travail, pour l'ensemble de ces compétences transversales était assez ambitieux. Si l'on parcourt les pages 4, 5, 6 et 7 du document (mais plus particulièrement les pages 4 à 6), on peut constater que les socles sont particulièrement ambitieux pour ces compétences transversales. L'orateur estime qu'il faut essayer de développer systématiquement chez les élèves des compétences transversales dans le cadre de la discipline « français » et ce, dès l'enseignement fondamental.

Un commissaire se demande si « mémoriser l'information » c'est effectivement « répertorier les idées, associer les mots », etc. Le groupe y a réfléchi et a estimé qu'effectivement mémoriser impliquait ces compétences-là également car mémoriser ne consiste pas simplement à capter un contenu. C'est également travailler de manière à installer des stratégies pour capter ces contenus. Et c'est pourquoi, mémoriser, c'est également « associer », plus l'ensemble des compétences qui ont été indiquées dans le document.

Le représentant du groupe « Sciences » se réjouit que M. Dupont ait ainsi distingué, dans le document présenté, trois parties relatives respectivement au savoir, au savoir-faire et aux compétences. En effet, un des objectifs que le groupe poursuivait dans son travail était d'établir un document clair aux yeux du public auquel ce document s'adressera le plus vite possible, espère l'orateur. Ces trois parties se retrouvent donc effectivement dans le document et l'intervenant abonde tout à fait dans le sens de M. Dupont. Par contre, il ne peut pas partager son opinion lorsqu'il parle d'un « saucissonnage ». Car les trois parties sont là avec une volonté réelle de construction des socles. La définition des compétences, dans le décret Missions implique « l'articulation de savoir et de savoir-faire ». Dès lors, pour que les enseignants comprennent et appliquent et mettent en œuvre vraiment des compétences dans leur travail quotidien, les membres du groupe de travail ont pensé qu'il fallait d'abord clarifier ce qu'étaient les savoirs scientifiques, les savoir-faire scientifiques et puis montrer la marche à suivre pour assurer l'articulation entre savoir et savoir-faire. Cette

articulation est précisée, avec un organigramme, dans les deux dernières pages qui montrent bien la dynamique que les membres du groupe de travail ont voulu mettre en place à propos des savoirs et savoir-faire. L'intention des membres du groupe de travail n'a pas consisté à développer uniquement des compétences et paralyser les initiatives des enseignants. Au contraire, les membres du groupe de travail ont estimé qu'il fallait responsabiliser les enseignants et leur donner la liberté de découvrir et de mettre en œuvre les meilleures articulations possibles en fonction des enfants qui leur sont confiés et du temps qu'on leur fournit. C'est donc aux enseignants qu'il revient de découvrir les meilleures articulations possibles entre savoir et savoir-faire. C'est encore par le biais des documents et des travaux qui vont venir en aval du document socles de compétences que les exemples très concrets d'articulations devront se faire, poursuit l'orateur. Mais le groupe de travail a pensé que dans un premier temps, il était essentiel de clarifier les notions et de montrer aux enseignants ce qu'était l'articulation entre savoir et savoir-faire.

Le représentant du groupe de travail « Histoire et géographie » répond à la question posée par M. Drouart à propos de la page 7 du document. Pourquoi les coordonnées géographiques n'ont-elles pas été retenues à ce stade ? Le groupe de travail a estimé, après avoir lu le travail notamment réalisé par le groupe de travail « Mathématique » que l'utilisation des coordonnées géographiques imposait la maîtrise de compétences mathématiques qui n'étaient pas encore suffisamment construites à quatorze ans. Dès lors, la volonté d'une coordination entre les travaux, le groupe ayant à fixer les socles de compétences en matière géographique a estimé devoir reporter l'utilisation des coordonnées géographiques après quatorze ans.

Pour les remarques effectuées à propos de la page 19 du document, en ce qui concerne les repères et représentations, le problème rencontré par le groupe est celui de la distinction que le groupe a choisi d'opérer entre les repères et les représentations. Les repères, c'est ce par rapport à quoi l'enfant se situe. Le groupe de travail a choisi de commencer avec des repères extrêmement proches d'un enfant de huit ans. Il a insisté sur le fait que les repères devaient pouvoir être fixés à partir de l'enfant de huit ans, ce qui n'est pas toujours simple. Le groupe a tenté ensuite de procéder, pour les enfants de douze ans, par emboîtement en quelque sorte à partir des repères de la commune, la Région, des repères hydrographiques, puis la Belgique et enfin les Etats de l'Union européenne. Dès lors, le groupe de travail a estimé devoir reporter plutôt à quatorze ans les repères avec d'autres régions que la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. Le groupe a en effet estimé qu'il y

avait déjà suffisamment de repères à prendre en compte à l'âge de douze ans. D'autant qu'à la page 20 du document, on reprend au niveau de la représentation (ce qui psychologiquement est différent pour un enfant), les différentes régions. C'est à ce niveau des représentations que la Région flamande apparaît à l'instar des autres régions.

Donc, pour ce qui concerne l'enfant de douze ans, il y avait au sein du groupe de travail la volonté de procéder par emboîtement successif, tout en limitant le nombre de repères à retenir, et en introduisant les autres régions au niveau des représentations. Pour ce qui concerne les repères, l'indication des autres régions fut donc reportée à quatorze ans. Voici ainsi résumé la position du groupe de travail pour ce qui concerne les repères et les représentations.

Le représentant du groupe de travail « Langues vivantes » indique une question fondamentale qui a été développée dans le groupe de travail. Elle consistait à considérer qu'à partir du moment où l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une autre se faisait de manière immersive, elle ne pouvait qu'apporter quelque chose à l'enfant. Qu'est-ce que cela signifie ?

Un exemple : lorsque nous accueillons dans nos régions des enfants qui ne parlent pas le français et que ces enfants sont soumis à l'obligation scolaire et sont dès lors inscrits dans nos écoles de langue française, on observe qu'à partir de trois mois, six mois, voire un an, ils commencent à parler le français de mieux en mieux. Généralement, du reste, ils commencent par connaître les vilains mots qu'ils ont appris à la cour de la récréation. Aussi, si l'immersion peut fonctionner pour ces enfants-là, qui ne sont en rien exceptionnels, sont de conditions sociales ou culturelles diverses et de tout niveau scolaire, si ces enfants apprennent le français au contact de leurs condisciples dans leurs écoles, pourquoi ne pourrait-il en être de même pour les apprentissages des langues 2, 3 ou 4, qu'il s'agisse du néerlandais, de l'anglais ou de l'allemand ?

Bien sûr, on objectera que les enfants issus de l'immigration qui débarquent dans une école francophone, y suivent des cours en français en immersion six à huit heures par jour. Il ne peut malheureusement pas en être de même pour le néerlandais, l'anglais ou l'allemand à partir de la 5^e année primaire puisque seulement deux périodes de 50 minutes par semaines sont consacrées à ces enseignements à ce niveau d'étude.

D'une manière générale, l'accent a été mis par le groupe de travail sur la communication et d'abord sur la communication orale, au départ de titulaires, de maîtres, de professeurs spéciali-

sés qui à travers une pédagogie vont dispenser cet enseignement. Toutefois, on a recommandé au groupe de travail de ne pas donner d'éléments de pédagogie, mais d'établir un cadre général à l'intérieur duquel cette pédagogie pourra s'inscrire. Dès lors, le groupe de travail a choisi les quatorze thématiques de la Commission européenne pour permettre aux enfants d'apprendre le vocabulaire suffisant pour entrer dans une communication la plus rapide possible.

M. Croes répond à Mme Dupuis qu'il se réjouit que cette commissaire n'ait pas trouvé de différences fondamentales dans l'énoncé des socles relatifs aux sciences ou à l'éducation par la technologie car c'était effectivement la volonté recherchée. Il fut demandé aux experts de s'appuyer sur les compétences transversales. Il est évident que l'approche scientifique, telle qu'elle a été développée par le groupe présidé par M. Delfosse, ne relève pas du hasard puisque M. Delfosse, comme l'orateur lui-même, est inspecteur du cours d'éducation par la technologie. Il y a eu effectivement une volonté de cohérence dans l'énoncé des socles de compétences élaborés par les deux groupes de travail. Mais l'orateur souhaite préciser son propos quant à la différence à trouver dans la démarche des deux groupes en prenant pour exemple la salle dans laquelle l'audition a lieu. Pour que les participants à la présente audition puissent s'entendre, plusieurs solutions peuvent être trouvées: on peut construire un auditoire en rond et mettre au centre l'orateur. La voix de celui-ci va porter dans toutes les directions et il ne sera pas nécessaire qu'il se tourne vers chacun des participants pour que ceux-ci puissent l'entendre. Mais on peut également installer un matériel d'amplification de la voix. Il s'agit donc là d'une situation au problème qui peut interpeller et à laquelle on peut trouver des solutions différentes. De même, les situations à problèmes qui sont proposées aux enfants les interpellent dans les mêmes termes. Elle les interpelle sans toutefois faire abstraction de ce qu'est la vérité scientifique, de ce qu'est la physique, la biologie, etc. Mais on entend attirer l'attention des élèves sur le fait que l'évolution des techniques correspond toujours à une recherche de satisfaction d'un certain nombre de besoins de l'homme et que les inventions qui se révèlent être tout à fait inutiles n'ont généralement pas une grande durée de vie. Mais par contre, des découvertes qui se révèlent être utiles et sur lesquelles on peut s'appuyer font que peu à peu, nous arrivons à satisfaire un certain nombre de besoins de l'homme. Ce n'est pas par hasard que l'être humain se chauffe et à propos du chauffage, on peut constater une évolution extrêmement sophistiquée pour répondre aux besoins fondamentaux. À présent, on se rend compte que le chauffage électrique, c'était peut-être un peu stupide pour distribuer

de la chaleur et l'on recherche des solutions plus économiques. Des questions de cet ordre trouvent leur place dans un cours d'éducation par la technologie, tout en sachant que l'on doit prendre en compte le fait qu'on s'adresse à des enfants dès l'école maternelle et jusqu'au premier degré du niveau secondaire.

Conformément aux remarques formulées par M. Charlier, l'orateur indique qu'un des problèmes observés par le groupe de travail fut de constater que certains enseignants du niveau maternel ou primaire dispensaient déjà un enseignement conforme à l'attente du groupe de travail, sans pour autant avoir nécessairement identifier que cet enseignement correspondait aux attentes du groupe de travail pour l'éducation par la technologie.

L'orateur tient à rappeler la procédure qu'il a imposé au groupe de travail qu'il fut amené à présider. Car il a en effet imposé au groupe de ne pas s'attacher à l'énoncé des compétences pendant les six premiers mois de son existence mais simplement, pendant ce délai, de s'efforcer d'harmoniser le discours de ses membres. Il fallait être certain que les mêmes mots recouvrent les mêmes concepts. À partir de ce travail de clarification, le groupe a pu rassurer les instituteurs et leur confirmer à l'occasion qu'ils pratiquaient cette démarche. L'éducation par la technologie, c'est autre chose qu'une simple approche scientifique. Il s'agit effectivement d'une appropriation d'un environnement à caractère technologique, environnement qui est le nôtre avec un degré d'appropriation tout à fait différent que la simple approche scientifique. Il n'y a rien de magique dans une télécommande radio, dans une télécommande infra-rouge. Mais l'élève se rend compte que s'il oriente la commande infra-rouge vers le lustre, cette télécommande fonctionne également. Il y a tout un environnement technologique de l'enfant dans son quotidien et à propos duquel on n'a pas nécessairement raisonné et c'est ce raisonnement qu'il importe de susciter. Cela, sans vouloir aller vers un cours d'initiation technique et sans vouloir reconstruire la bataille des cols bleus contre les cols blancs. Mais il faut se rendre compte qu'il y a une autre approche que celle qui consiste à penser que la technique est sale. La technique a pleinement sa légitimité, insiste l'intervenant. Elle est là pour rencontrer les besoins de l'homme et à partir de là, nous pouvons espérer avoir un impact quant au choix positif vers des carrières à haute valeur technologique. Ce n'est pas pour autant que certains enfants ne continueront pas à choisir l'enseignement professionnel par défaut, parce qu'ils ont connu des échecs dans l'enseignement général mais c'est un autre débat, débat sur lequel il serait très souhaitable que les commissaires se penchent également, conclut l'orateur.

M. van Eyll s'inquiète quant à l'implication de chaque réseau par rapport à ce travail.

La ministre-présidente le rassure en signalant qu'il s'agit de groupes inter-réseaux, elle le renvoie à la lecture de l'article 62, § 1^{er}, dernier alinéa, du décret Missions.

M. van Eyll rappelle l'avis du Conseil d'Etat relatif au décret Missions et spécialement en matière de liberté constitutionnelle d'enseignement. Il souligne qu'à ce sujet, on prend un virage historique. Il constate qu'on arrive aujourd'hui à un certain seuil de précisions (horaires, programmes, méthodes).

En outre, il a quelques remarques à formuler au sujet du vocabulaire employé. Il plaide pour que les documents soient écrits de telle manière qu'ils puissent être lus aussi bien par les enseignants que par les parents. Il craint qu'en raison d'un certain jargon, des acteurs de la communauté éducative soient mis hors jeu. Il pense aussi aux élèves. Il plaide ainsi pour la création d'une commission qui aurait pour objectif de rendre compréhensible le style de ces écrits.

En ce qui concerne les langues modernes, il se demande pourquoi la connaissance passive d'une langue ne peut pas être considérée comme une compétence minimale. A l'appui de son propos, il cite les positions prises par des professeurs d'université relatives au bilinguisme passif.

M. Charlier pense quant à lui que le document dont on discute parle effectivement de savoir, de savoir-faire et de compétence et laisse ainsi entière liberté aux enseignants et aux réseaux dans la méthodologie et dans le savoir-être. Il se réjouit ainsi du travail qui a été fait dans un temps si court. Il juge qu'il s'agit d'un travail remarquable.

Ce commissaire tient à souligner que le jargon utilisé ne l'ennuie pas, il trouve au contraire qu'un gros effort a été accompli. Il pense que l'essentiel est que les enseignants puissent effectivement comprendre. Il met en évidence l'effort à réaliser rapidement dans la formation initiale et continuée afin que les enseignants ne soient pas dépassés. Il est toujours inquiet de voir des enseignants ne pas maîtriser un certain nombre de termes, car il croit que dans toute profession, il y a un jargon spécifique. Il ajoute que cela fait partie du professionnalisme. Il ne pense pas non plus que ce document soit destiné aux parents. A son estime, il s'agit d'un référentiel qui doit servir aux enseignants à l'instar des programmes. Il ne dit pas que les parents ne doivent pas être acteurs de l'enseignement mais ils ne doivent pas être acteurs de la pédagogie.

Il se réjouit qu'on ait imaginé l'éducation physique lorsqu'on sait les difficultés que

rencontre un enseignant d'éducation physique dans l'enseignement fondamental. Par ce texte, il pense qu'on arrivera à une cohérence dans les objectifs poursuivis. Il se réjouit aussi de l'éducation par la technologie et approuve que ce texte soit indépendant du texte relatif aux sciences dans la mesure où il s'agit d'une initiation. Il croit que c'est par ce biais qu'on arrivera à mieux orienter les élèves dans le deuxième degré car il y aura une perception de l'acte technique.

Il souhaite poser une question en matière d'initiation artistique. Il se demande si on a imaginé que les compétences en matière artistique pouvaient être acquises ou renforcées à l'extérieur de l'école. Il s'interroge sur l'existence de contacts avec l'enseignement artistique à horaire réduit. Il se demande si l'on peut imaginer que ce qui sera acquis en matière de socles de compétences dans l'éducation artistique peut l'être en dehors de l'école et confirmé à l'école. Il espère qu'on ne s'est pas uniquement centré sur l'acquisition interne à l'école car il estime qu'il ne faut pas perdre de vue que l'enfant aujourd'hui vit dans un monde qui n'est pas strictement limité à l'école.

Ainsi, certaines compétences peuvent être acquises ou renforcées à l'extérieur de l'école, l'école devenant alors dans cette perspective un partenaire. Il estime qu'il en va de même en matière d'éducation physique.

Il ose espérer qu'à travers ces socles de compétences, des contacts ont été établis avec ce qui suit après et aussi qu'on donne à l'élève une capacité suffisante de faire un choix objectif. Il espère qu'on a analysé les objectifs qui étaient à finaliser par après et souligne l'importance de la cohérence à travers l'ensemble du parcours que l'élève peut faire.

Par rapport à l'éducation artistique, M. Gertsms, représentant de ce groupe, ne pense pas que ce domaine ait été oublié au sein du groupe de travail dans la mesure où nous nous situons dans une société riche en production artistique. Il explique qu'il existe beaucoup de documents de type multimédia ainsi qu'une technologie. Il pense que tous les éléments, films, CD Rom, productions théâtrales seront des supports exploitables dans l'identification de l'autre à travers sa culture, ses productions artistiques. Il rassure l'assistance en déclarant que certaines démarches acquises en dehors de l'école sont également prises en compte. Il rappelle la préoccupation de son groupe, c'est-à-dire une école pour tous et donner les clefs d'accès aux différentes cultures à tous les enfants et pas uniquement à ceux qui ont des aptitudes particulières valorisées dans certaines académies.

Mme Stoefs-Samyn, présidente du groupe « Education physique », remercie l'ensemble des

personnes qui ont accordé leur confiance à la réalisation de ce rapport. Par rapport au problème du jargon, elle estime que l'ensemble de la commission a essayé de le limiter. Elle rappelle que le but était d'amener les jeunes le plus loin possible par l'école et pour une école pour tous.

M. Leroy signale que par rapport aux mathématiques, la commission commune de pilotage avait réagi à ce propos. Pour les multimédias, il pense que cette technique est transversale et cite notamment le document histoire en page 7, le document français en page 9 et 10 et le glossaire dans sa définition du mot « document ». Il précise toutefois que l'analyse de décodage de l'audiovisuel se retrouve en tant que telle dans les compétences terminales (identifier des éléments spécifiques du langage iconique et audiovisuel, analyser les rapports entre les éléments visuels, écrits et sonores). En ce qui concerne le lien entre les socles de compétences et les compétences terminales, il met en évidence que les documents des socles ont circulé entre les groupes de travail de manière à ce qu'il y ait une adaptation des uns aux autres.

M. Hazette espère qu'au terme de ce travail, il y aura des manuels qui trouveront leur place dans la formation des jeunes.

M. Dupont estime que le problème de jargon existe et qu'il est indispensable que tout le monde parle la même langue en matière de compétence. Il trouve que dans le document ce n'est pas toujours aussi évident que cela en a l'air.

Pour le reste, c'est-à-dire la manière dont le programme sciences articule savoir-faire et savoir, il reste un peu sceptique. Il craint que cela ne débouche sur une pratique qui ne soit pas une pratique intégrée de la compétence.

Les programmes de mathématique lui semblent beaucoup plus centrés sur la résolution de problèmes.

Il trouve que la manière dont on articule les compétences dans un seul schéma sur deux pages à la fin d'un document qui en fait vingt n'est pas la manière la plus claire de transcrire cette articulation souhaitée par tous, celle du décret Missions.

Il souligne que l'ensemble du travail est d'une excellente qualité.

Concernant le débat sur les langues modernes, Mme Dupuis n'est pas sûre de suivre M. van Eyll dans ses affirmations. Elle en conclut toutefois que ce sujet mérite un débat. Elle sent comme lui une tendance à abuser de la notion d'orientation et de communication, une tendance utilitariste. Elle estime qu'un débat autour des conditions d'immersion est néces-

saire. Elle ne suit pas M. van Eyll dans son propos sur le bilinguisme passif.

Elle a écouté avec attention les explications relatives au programme d'initiation à la technologie. Elle constate non seulement qu'on utilise le même vocabulaire qu'au niveau scientifique mais aussi une volonté de promouvoir les mêmes démarches. Elle croit que si on ne confie pas ce cours à des gens qui maîtrisent ce vocabulaire, à des gens qui ont une démarche progressive, qui savent que par après, il y a d'autres formes d'approfondissement en matière de connaissance des sciences, on fait pire que bien puisqu'on mélange les enjeux scientifiques.

Elle est rassurée quant aux démarches et orientations. Pour elle, il est évident que le cours doit être animé par quelqu'un qui se place dans le continuum des cours de sciences. Il s'agit à ses yeux d'un point fondamental.

M. Delfosse, président du groupe de travail « Education scientifique » partage le même souci que M. Dupont quant au savoir et savoir-faire. Il est convaincu que l'essentiel de l'éducation scientifique est d'acquérir la démarche scientifique.

Par rapport aux éventuelles modifications qui peuvent être portées au document, il tient à signaler que la volonté de la commission des programmes a été d'enlever un jargon, type « situation problématique », « résolution de problème » et de le remplacer par énigmes, émissions d'hypothèses, indices, pistes,... Il ne faudrait pas dès lors, insister-t-il, enlever ces termes car ils ont une valeur en terme de didactique des sciences.

M. Hazette remarque qu'on n'évitera pas dans l'éducation par la technologie la question de l'imbrication de la technologie dans les sciences par les techniques. Quant à la place de l'éducation de la technologie dans le cursus scolaire, il signale qu'il s'agit d'un débat politique.

M. Croes tient à appuyer les propos de Mme Dupuis à propos de la formation initiale et continuée des enseignants.

M. Godet répond à M. Hazette en ce qui concerne les manuels et lui rappelle que dans son groupe (histoire-géographie), ils ont essayé de trouver un point de rencontre entre les deux disciplines et de traiter l'information en introduisant à douze et quatorze ans l'utilisation méthodique de manuels comme compétence certificative.

La ministre-présidente informe l'ensemble de l'assistance qu'elle a rencontré les représentants des éditeurs des manuels scolaires et des programmes multimédias. Elle note qu'ils ont un problème dans la production puisque ces documents s'adressent à un marché qui est parti-

culièrement réduit et que pour le moment, ils avaient une multitude de programmes qui n'avaient pas nécessairement leur cohérence. Aussi, elle remarque qu'à partir du moment où la référence devient les compétences plutôt que les programmes pour l'évaluation, ces éditeurs seront intéressés à se remobiliser pour travailler sur des manuels sur les compétences et les batteries d'évaluation indicatives.

Par rapport aux batteries d'évaluation, elle informe qu'elle a demandé une enquête interuniversitaire qui doit faire certaines propositions en la matière.

Elle conclut qu'il s'agit d'utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour mettre mieux en œuvre au profit des enseignants les compétences déterminées par les groupes de travail ainsi que les batteries d'évaluation proposées par l'enquête interuniversitaire.