

# ESSENTIELS ET BALISES DIAGNOSTIQUES POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2021-2022

VERSION 3.0 – FÉVRIER 2022

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	<b>1</b>
<b>BALISES ET RECOMMANDATIONS TRANSVERSALES POUR L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</b>	<b>3</b>
<b>ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</b>	<b>5</b>
<hr/>	
<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>FRANÇAIS</b>	<b>6</b>
PRÉAMBULE	6
ÉTAPE 1 : M3	7
ÉTAPE 1 : P1/P2	11
ÉTAPE 2 : P3/P4 – P5/P6	15
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	22
<b>FORMATION MATHÉMATIQUE</b>	<b>23</b>
PRÉAMBULE	23
M3	24
ÉTAPE 1 : M3	26
ÉTAPE 1 : P2	29
ÉTAPE 2 : P6	37
LIENS VERS DES ACTIVITÉS MATHÉMATIQUES RELATIVES AUX ESSENTIELS	44
<b>DISCIPLINES D'ÉVEIL</b>	<b>47</b>
PRÉAMBULE	47
FORMATION HISTORIQUE	48
FORMATION GÉOGRAPHIQUE	50
FORMATION SCIENTIFIQUE	52
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES	55
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>	<b>56</b>
<hr/>	
<b>INTRODUCTION</b>	<b>56</b>
<b>FRANÇAIS</b>	<b>58</b>
1 <sup>ER</sup> DEGRÉ – 3 <sup>E</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES	58
2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES	67
<b>MATHÉMATIQUES</b>	<b>71</b>
PRÉAMBULE	71
ESSENTIELS	72
BALISES POUR UNE ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	101

<b>SCIENCES</b>	<b>102</b>
1 <sup>ER</sup> DEGRÉ - 3 <sup>E</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES	102
2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES	111
<b>HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE</b>	<b>119</b>
1 <sup>ER</sup> DEGRÉ – 3 <sup>E</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES	119
2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES	126
<b>LANGUES MODERNES</b>	<b>133</b>
1 <sup>ER</sup> DEGRÉ – 3 <sup>E</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES	133
2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES	138
<b>ÉDUCATION PHYSIQUE</b>	<b>144</b>
1 <sup>ER</sup> DEGRÉ – 3 <sup>E</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES ET 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES	145
<b>COURS TECHNIQUES ET DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE</b>	<b>148</b>

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

La situation sanitaire a conduit, cette année encore, à des perturbations de l'organisation des cours, ayant un impact significatif sur les apprentissages des élèves. Elle implique au moins deux conséquences importantes :

- les élèves n'ont pas pu suivre leur cursus habituel et risquent de présenter des lacunes dans leurs apprentissages, que ce soit en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences, parfois très hétérogènes ;
- si l'enseignement n'a pas pu se dérouler dans des conditions optimales lors de la présente année scolaire, des adaptations restent nécessaires de façon à assurer les apprentissages essentiels, tant au regard des épreuves certificatives de cette fin d'année que pour assurer une poursuite harmonieuse du cursus scolaire.

Durant l'année scolaire 2020-2021, la situation sanitaire restant incertaine et vu les périodes de fermetures dans les écoles, le Service général de l'Inspection avait travaillé, en collaboration avec la Direction des Standards éducatifs et des Évaluations, à identifier les essentiels parmi les savoirs, savoir-faire et compétences définies dans les référentiels en vigueur. Ce travail avait été effectué en veillant à la cohérence de ces essentiels avec les épreuves externes certificatives. Des balises avaient également été décrites afin d'aider les enseignants à réaliser les diagnostics indispensables à l'identification des éventuelles difficultés et des éventuels retards des élèves, et à la mise en place ou la poursuite de stratégies de différenciation.

**Cette année encore, la crise sanitaire occasionne d'importantes perturbations des apprentissages scolaires. Il s'avère dès lors nécessaire de remettre les essentiels à la disposition des enseignants.**

Un travail d'actualisation des essentiels a été opéré sur la base d'un certain nombre de principes fixés préalablement.

Premièrement, le maintien du lien entre **les essentiels et les balises diagnostiques**.

Parce qu'il est indispensable de connaître les apprentissages prioritaires pour effectuer des diagnostics et les remises à niveaux nécessaires, la description des essentiels et l'élaboration de balises diagnostiques ont paru d'emblée indissociables.

Deuxièmement, le **choix des apprentissages prioritaires**.

L'identification des essentiels a été effectuée en veillant à la cohérence des essentiels sélectionnés avec les épreuves externes certificatives. Cette cohérence a été vérifiée pour ce qui concerne les épreuves de juin 2022.

Troisièmement, le **respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs**.

Le respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs en termes de programmation des contenus a orienté la démarche dans le sens d'un respect strict des contenus et de la structure des référentiels actuellement en vigueur.

Enfin, **l'ergonomie du document**.

Cette version actualisée des Essentiels et balises diagnostiques pour l'année scolaire 2021-2022 n'a été modifiée qu'*a minima*. Les contenus ont été conservés à l'identique, seuls les éléments introductifs ont été actualisés.

Il importe de garder à l'esprit que ce document ne se substitue pas aux référentiels ; il doit permettre aux enseignants d'aborder la fin de l'année scolaire aussi sereinement que possible et, en cette période particulière, de garantir aux élèves les meilleures chances pour la poursuite de leurs études.

N.B. L'emploi dans le présent document des noms masculins pour les différents titres et fonctions est épiciène en vue d'assurer la lisibilité du texte.

## BALISES ET RECOMMANDATIONS TRANSVERSALES POUR L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

---

Dans le contexte scolaire actuel, marqué par une grande variabilité du temps d'apprentissage en fonction des vagues de contamination des élèves et des membres du personnel enseignant, l'évaluation diagnostique revêt une grande importance, car elle fournit rapidement, à tout moment de l'apprentissage et à tout moment de l'année scolaire, un état des lieux des savoirs, savoir-faire et compétences et des difficultés rencontrées par les élèves.

Cette évaluation invite les enseignants à se poser les questions suivantes :

- Quels sont les essentiels à maîtriser durant l'année en cours (voir tableaux des « Essentiels ») ?
- Quelles sont les connaissances et les compétences qui devraient être maîtrisées à ce stade de l'année scolaire ?
- Que savent déjà les élèves ? Quels sont leurs points forts et leurs faiblesses ?
- Quelles erreurs systématiques et quelles pratiques inappropriées faudra-t-il déconstruire ?

Les outils d'évaluation diagnostique doivent être simples et courts, sauf lorsqu'ils visent à évaluer la maîtrise de certaines compétences dans l'enseignement secondaire supérieur. Ils peuvent être réalisés pour tous ou pour certains élèves, par écrit, mais aussi oralement, lors d'échanges individualisés, de discussions de groupe et d'observations comportementales. L'accompagnement des élèves durant la réalisation de tâches ciblées sur les « Essentiels », permet également une observation fine et individualisée des démarches afin de déterminer celles qui sont pertinentes à la tâche proposée et celles qui nécessitent un apprentissage ou une remédiation. La détection de lacunes ou de difficultés générales peut faire l'objet de séquences collectives alors que l'identification de difficultés spécifiques à certains élèves permet l'établissement d'un profil individuel et la mise en place d'activités d'apprentissage et/ou de remédiation différenciées.

L'évaluation diagnostique ne fait en aucun cas l'objet d'une cotation.

Elle ciblera de manière prioritaire les connaissances et les compétences jugées essentielles au déroulement optimal de la suite du cursus scolaire (voir tableaux des « Essentiels »).

Elle n'aura réellement de sens que par l'usage que l'on fera des réponses fournies, à savoir :

- identifier les freins, les obstacles rencontrés par chaque élève par rapport aux connaissances et aux démarches ;
- prendre appui sur les points forts pour réguler les nouveaux apprentissages ;
- préparer des outils de différenciation et de remédiation afin de permettre le progrès de tous.

Enfin, il convient que ce travail diagnostique ne se cantonne pas au début de l'année scolaire. Il est indispensable de le réactiver chaque fois qu'il faudra s'assurer de la maîtrise des prérequis nécessaires à l'apprentissage d'un essentiel, abordé plus tard dans l'année.

Des pistes complémentaires sur la différenciation peuvent être trouvées dans les publications suivantes :

- [Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire - 2014.](#)
- CELLULE SUPPORT D&AP - FICHE INFO 1 : Dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Rentrée 2020 2021 dans le contexte Covid-19.  
Lien vers le document sur e-classe : <https://www.e-classe.be/article/dispositifs-de-differenciation-et-accompagnement-personnalise-20125>
- CELLULE SUPPORT D&AP - FICHE INFO 2 : La différenciation pédagogique. Une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves.

Lien vers le document sur e-classe : <https://www.e-classe.be/article/la-differenciation-pedagogique-20119>

- CELLULE SUPPORT D&AP - FICHE INFO 3 : Co-enseignement et co-intervention pédagogique. Deux modes de collaboration pour la différenciation.

Lien vers le document sur e-classe : <https://www.e-classe.be/article/co-enseignement-et-co-intervention-pedagogique-20122>

En vue d'orienter le travail diagnostique, les collègues - d'une même discipline pour ce qui concerne l'enseignement secondaire - devraient mettre en place une concertation pour faire un état des lieux des apprentissages abordés l'année précédente ou durant l'année en cours. Au départ de cette identification, leur évaluation diagnostique devrait cibler les essentiels identifiés dans le présent document. Cette concertation offre également une occasion de construire collégialement les outils nécessaires.

Les enseignants peuvent consulter utilement les épreuves certificatives et non certificatives antérieures disponibles sur le site « enseignement.be ». Elles constituent des banques d'outils dans lesquelles ils peuvent puiser les éléments pertinents aux objectifs d'évaluation diagnostique qu'ils déterminent. Il est important également de s'assurer que la formalisation et la contextualisation des exercices sont familières des élèves pour ne pas constituer un obstacle supplémentaire à la réussite des épreuves et leur donner du sens.

Ces évaluations diagnostiques devraient être accompagnées de grilles de correction critériées qui permettent d'objectiver les lacunes ainsi que les acquis des élèves. La communication de ces constats aux élèves – sous la forme d'un PIA ou sous une autre forme – devrait contribuer à les rendre acteurs de leurs apprentissages, capables de mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces.

Le lecteur se réfèrera enfin aux différentes parties du présent document traitant spécifiquement de ces balises diagnostiques propres à l'enseignement primaire, secondaire ou aux différentes disciplines qui y sont enseignées.

# ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

## INTRODUCTION

---

La crise sanitaire perdurant, les derniers mois de cette année scolaire ont de nouveau été marqués par des perturbations des cours et ont dès lors impacté les apprentissages des élèves. Il s'avère donc nécessaire d'effectuer des adaptations de manière à assurer les apprentissages essentiels, tant au regard des épreuves certificatives de cette fin d'année que pour assurer une poursuite harmonieuse du cursus scolaire.

L'identification des « essentiels » se base exclusivement sur les référentiels en vigueur, à savoir les « Compétences initiales » pour le niveau maternel et les « Socles de compétences » pour le niveau primaire.

Au terme de cette identification des essentiels, des balises ou des pistes en vue du diagnostic sont proposées.

Ces « essentiels » sont définis à trois moments précis du parcours scolaire, en fin de troisième année maternelle, en fin de deuxième année primaire (première étape) ainsi que de sixième année primaire (deuxième étape).

Les enseignants opteront pour les méthodes qu'ils estimeront les plus adaptées au contexte dans lequel ils fonctionnent pour atteindre la maîtrise des apprentissages essentiels. Un point d'attention sera porté à une planification équilibrée de l'entraînement des compétences de façon à réduire l'hétérogénéité des acquis des élèves héritée de la crise sanitaire. Par ailleurs, les enseignants pourront également repenser le temps consacré à l'évaluation certificative en classe au bénéfice des apprentissages.

La « Formation mathématique, le français ainsi que l'initiation scientifique et la formation historique et géographique » sont les domaines ciblés en raison de leur évaluation dans le cadre de l'épreuve du certificat d'études de base. Sans aucune hiérarchie des contenus, les domaines du français, de la formation mathématique ainsi que de la formation historique et géographique et l'initiation scientifique constituent la structure du document, chaque domaine étant précédé d'un préambule.

# FRANÇAIS

---

## Préambule

Cette proposition de liste d'apprentissages « essentiels » ou « incontournables » ne signifie en aucun cas que ceux-ci sont suffisants... Il s'agit plutôt d'aider les enseignants à définir des priorités. Cette remarque est d'autant plus fondée en sixième année !

Le document reprend :

- dans la colonne de gauche, les essentiels recommandés, établis sur base des référentiels en vigueur :
  - les compétences initiales en maternelle ;
  - les socles de compétences en primaire.
- dans la colonne de droite, des balises conseillées – pensées en progression – au sein des deux étapes.

La finalité de la discipline du français étant le développement de compétences communicationnelles, les essentiels recommandés favoriseront la mise en liens étroite entre la production (parler – écrire) et la réception (écouter – lire) de messages en adéquation avec les potentialités des apprenants.

Rappelons qu'il convient de se centrer sur les acquis d'apprentissage et non sur les tâches à effectuer.

## Étape 1 : M3

### ÉCOUTER/PARLER

#### Savoir-faire

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter son écoute/sa prise de parole</b>	
Identifier les éléments de la situation de communication.	Répondre aux questions : Qui parle à qui ? De quoi ? Pourquoi ?
Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte.	Participer à une conversation. Utiliser un objet, une photo, une illustration ou poser un geste adéquat pour soutenir sa prise de parole.
<b>Comprendre/Élaborer un message oral</b>	
Enrichir le bagage lexical : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour comprendre un message ;</li> <li>• pour exprimer un message.</li> </ul>	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.
Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour comprendre le message ;</li> <li>• pour exprimer un message.</li> </ul>	Utiliser de manière adéquate selon leur sens commun des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe.
Construire l'idée du message à exprimer.  Construire le sens du message entendu.	Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion.  Utiliser des informations (verbales/non-verbales) suite à l'écoute d'un récit, d'un conte, d'un poème court, d'un texte explicatif, d'une affiche : <ul style="list-style-type: none"> <li>- pour agir/réagir ;</li> <li>- pour comprendre une situation ;</li> <li>- dialoguer avec un pair ou l'adulte référent.</li> </ul>
Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu.	Proposer, avec ses mots, une idée permettant de construire une suite plausible du message entendu.
Repérer et énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) : un récit, une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu, une invitation, un documentaire.	Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.  Exécuter seul une consigne simple.  Énoncer une information précise issue d'une invitation, d'un documentaire...
Manifester sa compréhension d'une consigne entendue (lue/dite par un tiers).	Reformuler avec ses mots une consigne entendue.
<b>Percevoir/Assurer l'organisation d'un message oral</b>	
Restituer la chronologie d'un récit écouté.	Raconter un récit écouté en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin.

Décomposer/Composer la phrase, le mot	
Utiliser à bon escient, dans sa prise de parole, les pronoms personnels.	Utiliser, adéquatement, en contexte, les pronoms personnels : je, il, elle.
Rythmer un mot, un groupe de mots, une phrase courte en scandant les syllabes orales.	Frapper dans les mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : un mot isolé, un groupe de mots, une courte phrase.
Établir des relations sonores entre des mots entendus.	Reconnaître, dans différents mots entendus, une même syllabe, un même phonème, une rime.
Percevoir/Assurer la présentation d'un message oral	
Réciter des comptines, des poésies, notamment issues du patrimoine.	Présenter, à l'aide de supports et/ou de gestes, une comptine, une poésie travaillée en classe.
Adopter une posture : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'écoute ;</li> <li>• de prise de parole.</li> </ul>	Regarder : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la personne qui s'exprime ;</li> <li>- la (les) personne(s) à qui on s'adresse.</li> </ul>
S'exprimer de manière audible et compréhensible.	Adapter le volume de sa voix selon le(s) interlocuteur(s).

## Compétences

ESSENTIELS	BALISES
Utiliser des images mentales construites personnellement pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• comprendre le sens global d'un message oral ;</li> <li>• produire un message oral adapté à la situation de communication.</li> </ul>	Manifester sa compréhension en formulant une ou des phrases syntaxiquement correctes. Utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbaliser son action ;</li> <li>- exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion, dans le cadre scolaire.</li> </ul>

## LANGAGE ET COMMUNICATION : LIRE/ÉCRIRE

### Savoir-faire

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter sa lecture/sa production d'écrit</b>	
Identifier le texte écrit comme un message porteur de sens.	Repérer le texte écrit et solliciter un tiers pour lire le message.
Identifier les éléments de la situation de communication.	Répondre aux questions : - Qui écrit à qui ? - Quoi ? - Pour quoi (le but) ? - Pourquoi ?
Respecter le sens de la lecture d'un album de jeunesse.	Entamer la lecture d'un livre par la première page et tourner les pages une par une.
<b>Comprendre/Élaborer un message écrit</b>	
Émettre une suite plausible d'un récit lu par un tiers pour manifester sa compréhension.	Exprimer avec ses mots, une suite plausible au récit lu par un tiers.
Repérer des informations explicites d'un message écrit.	Formuler une information explicite dans tout type de texte rencontré dans le contexte de la classe.
S'initier à la permanence de l'écrit (toujours le même contenu).	Réagir à une lecture modifiée d'un texte connu.
Exprimer en écriture spontanée une idée personnelle. Dicter à l'adulte une phrase significative en lien avec le vécu de la classe.	Formuler sa pensée, son idée en : - l'exprimant à l'aide de l'écriture spontanée ; - dictant une phrase significative à l'adulte.
<b>Percevoir/Assurer l'organisation d'un message écrit</b>	
Reconnaître l'organisation chronologique d'un écrit.	Replacer dans l'ordre chronologique les éléments clés d'un écrit en s'aidant de supports.
<b>Décomposer/Composer la phrase, le mot</b>	
Distinguer le code écrit des autres signes graphiques. Reconnaître la lettre comme élément nécessaire à la composition du mot.	Repérer des lettres parmi d'autres signes graphiques. Repérer la présence des lettres pour composer un mot.
Reconnaître l'unité mot dans une phrase.	Repérer au moins une unité mot dans une phrase à l'aide de l'espace entre les mots.
Associer un mot énoncé oralement au mot écrit.	Reconnaître, parmi au moins trois mots proposés, utilisés en classe, celui qui correspond au mot énoncé oralement.
Lire des mots écrits parmi ceux fréquemment rencontrés en classe.	Reconnaître, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots).

Reconnaitre une différence ou une similitude graphique entre deux mots écrits fréquemment rencontrés en classe.	Reconnaitre au moins une différence ou une similitude graphique entre son prénom et un autre mot.
Écrire une phrase à partir d'étiquettes-mots données, fréquemment utilisées en classe.	Assembler des étiquettes-mots pour former une suite de mots significative.
S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.	Composer un mot à l'aide de lettres amovibles. Copier, à partir d'un exemple donné, un mot fréquemment rencontré en classe.
<b>Percevoir/Assurer la présentation d'un message écrit</b>	
Distinguer le texte des illustrations.	Désigner un extrait de texte et une illustration.

## Compétences

ESSENTIELS	BALISES
Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication.	Produire personnellement une phrase significative : <ul style="list-style-type: none"> <li>- en assemblant des mots écrits connus ou illustrés (vignettes, étiquettes...);</li> <li>- en sollicitant un tiers pour transcrire un message.</li> </ul>
Anticiper la fonction d'un document en s'aidant des illustrations, de la mise en page du texte, de la couverture du livre, du titre...	En fonction du but poursuivi, choisir dans la bibliothèque un livre permettant par exemple de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- répondre à une question scientifique ;</li> <li>- se documenter sur un animal, une thématique particulière ;</li> <li>- réaliser un bricolage, une recette de cuisine.</li> </ul>

## Étape 1 : P1/P2

### LIRE

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication</b>	
Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes...	Priorité aux illustrations, au titre
Identifier les variables de la situation de communication.	Identifier, avec le maître, qui ? quoi ? à qui ? pourquoi ?
Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...).	Priorité aux récits de fiction, textes injonctifs, textes informatifs courts portant sur un thème familier
<b>Élaborer des significations</b>	
Gérer la compréhension du document pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dégager les informations explicites ;</li> <li>• découvrir les informations implicites (inférer) ;</li> <li>• percevoir le sens global afin de pouvoir :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- restituer l'histoire,</li> <li>- reformuler et utiliser des informations,</li> <li>- Reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes.</li> </ul> </li> </ul>	Priorité aux informations essentielles explicites
	Traiter un implicite simple, avec l'aide du maître, en allant au-delà de ce qui est écrit noir sur blanc pour comprendre.
	Repérer des chronologies clairement marquées.
	Reformuler les idées essentielles.
	Se limiter à deux ou trois consignes clairement enchaînées.
Réagir, selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : le réel de l'imaginaire.	Repérer, avec l'aide du maître, les indices montrant qu'un récit est imaginaire (un animal qui parle, un tableau qui vole...).
<b>Dégager l'organisation d'un texte</b>	
Reconnaître divers documents en identifiant la structure dominante : <ul style="list-style-type: none"> <li>• narrative ;</li> <li>• structure dialoguée.</li> </ul>	Priorité aux récits de fiction à la structure narrative facilement repérable
	Repérer au moins deux locuteurs.
Repérer les marques de l'organisation générale.	Repérer, avec le maître, le titre, les paragraphes, les intertitres.
<b>Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte</b>	
Repérer les facteurs de cohérence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• mots ou expressions liant les phrases ;</li> <li>• reprises d'informations d'une phrase à l'autre</li> </ul>	Repérer les connecteurs spatiaux et les connecteurs temporels.
	Identifier les anaphoriques : pronoms personnels et substituts lexicaux.

(anaphores) ; • les temps verbaux.	Repérer, avec le maître, les formes verbales les plus fréquentes des temps simples.
---------------------------------------	---

ESSENTIELS	BALISES
<b>Tenir compte des unités grammaticales</b>	
Comprendre le sens d'un texte en : • s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;	Identifier, dans un texte court, les phrases (majuscule/point), les deux constituants essentiels (de qui on parle et ce qu'on en dit).
• reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).	Comprendre l'influence du genre et du nombre des noms sur le genre des déterminants et des adjectifs. Observer les marques les plus fréquentes de genre et de nombre des noms et des adjectifs. Observer les marques d'accord entre le sujet et le verbe.
<b>Traiter les unités lexicales</b>	
Comprendre en : • émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;  • établissant les relations que les mots entretiennent entre eux.	Penser au sens des mots utilisés dans les diverses disciplines (une légende en lecture/la légende d'une carte de géographie). Habituer les élèves à prendre appui sur le cotexte (mots qui entourent le mot à comprendre).  Constituer des familles de mots.
Organiser le code graphophonétique : • À un son peuvent correspondre différent-e-s lettres ou groupes de lettres ; • À une lettre ou à un groupe de lettres peuvent correspondre différents sons ; • Il arrive qu'à une lettre, voire à plusieurs, ne corresponde aucun son.	Reconnaitre, organiser puis maîtriser les correspondances graphème – phonème simples et complexes.

## ÉCRIRE

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter son écrit en fonction de la situation de communication</b>	
En tenant compte des critères suivants : • de l'intention poursuivie (informer, persuader, enjoindre, donner du plaisir) ; • du destinataire ; • du projet, du contexte de l'activité.	Favoriser la production d'écrits familiers courts (la fin d'un récit de fiction, une carte d'anniversaire, une consigne de travail...)  Priorité à un destinataire connu  Priorité aux contextes familiers et scolaires

Élaborer des contenus	
Rechercher et inventer des idées, des mots... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive...).	Favoriser les vécus familiers de la classe. Inventer et écrire la fin de courts récits de fiction, une liste de quelques injonctions, une information sur un thème connu.
Assurer l'organisation et la cohérence du texte	
Contribuer à la cohérence du texte en utilisant à bon escient titre et intertitres.	Inventer un titre à un récit de fiction ou à un texte informatif.
Employer les facteurs de cohérence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;</li> <li>• reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) : reprise par un pronom ;</li> <li>• système des temps.</li> </ul>	Utiliser à bon escient les connecteurs spatiaux et temporels, offerts par le maître, dans un texte de deux ou trois phrases.  Pronoms personnels sujets  Utiliser les temps simples avec l'aide du maître.
Utiliser les unités grammaticales et lexicales	
Utiliser de manière appropriée : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les structures de phrases ;</li> <li>• les signes de ponctuation.</li> </ul>	Au minimum, production de phrases simples (GS + GV)  Point en fin de phrase
Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).	Respecter la segmentation des mots. Veiller à l'orthographe des mots étudiés en classe Utiliser les correspondances phonèmes – graphèmes.
Assurer la présentation	
Au niveau graphique : écriture soignée et lisible	

PARLER - ÉCOUTER

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication</b>	
<p>En tenant compte des critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer/donner des consignes, les comprendre/donner du plaisir, prendre du plaisir) ;</li> <li>des interlocuteurs.</li> </ul>	<p>Priorité à l'injonction et l'information sur un thème familial</p> <p>Favoriser l'écoute et la reformulation de récits de fiction courts.</p> <p>Inventer et raconter la fin d'une histoire.</p> <p>Entre deux interlocuteurs connus</p>
<b>Élaborer des significations</b>	
Pratiquer la lecture d'un message à voix haute.	Oraliser un court récit de fiction, un paragraphe informatif.
Sélectionner les informations répondant à un projet.	Dans des situations familières
Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres.	Dégager, avec l'aide du maître, des indices pour distinguer le réel de l'imaginaire.
Dégager, présenter des informations explicites et implicites.	Priorité aux informations explicites
Gérer le sens global du message et reformuler les informations.	<p>Favoriser les vécus familiers de la classe.</p> <p>(Re)formuler la fin de courts récits de fiction, une liste de quelques injonctions, une information sur un thème connu.</p>
<b>Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message</b>	
Identifier les informations principales et secondaires.	Informations principales sur le personnage et ses actions
Veiller à la présentation phonique du message.	Débit, volume, intonation

## Étape 2 : P3/P4 – P5/P6

### LIRE

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication</b>	
Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes.	Priorité aux illustrations, au titre Priorité au quatrième de couverture, à la table des matières
Identifier les variables de la situation de communication.	Répondre aux questions qui ? quoi ? à qui ? pourquoi ? Identifier qui ? quoi ? à qui ? pour quelle raison ? dans quel but ?
Saisir l'intention dominante de l'auteur.	Identifier les 4 intentions : donner du plaisir – enjoindre – informer – persuader.
<b>Élaborer des significations</b>	
Gérer la compréhension du document pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dégager les informations explicites ;</li> <li>• découvrir les informations implicites (inférer) ;</li> <li>• percevoir le sens global afin de pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> <li>- restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques ;</li> <li>- reformuler et utiliser des informations ;</li> <li>- reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes ;</li> <li>- dégager la thèse et identifier quelques arguments.</li> </ul> </li> </ul>	Repérer les informations explicites dans les genres de textes fréquents. Mettre en relation les informations explicites dans les genres de textes fréquents. Construire une information à partir d'implicites portant sur les actions, les paroles des personnages dans des récits de fiction. Construire une information à partir d'implicites portant sur les allusions, les jeux de mots présents dans des récits de fiction.
	Repérer les informations principales et secondaires. Repérer des structures narratives dans des récits de fiction et des textes informatifs. Choisir le résumé d'un récit de fiction ou un texte informatif. Résumer un récit de fiction ou un texte informatif.
	Exécuter un enchaînement de consignes afin de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une tâche simple ;</li> <li>- réaliser une tâche complexe.</li> </ul>
	Repérer, avec l'aide du maître, une thèse explicite et un ou deux argument(s) la servant.
Réagir, selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le réel de l'imaginaire ;</li> <li>• le vrai du faux.</li> </ul>	Repérer un indice explicite montrant qu'un récit est imaginaire (un animal qui parle, un tableau qui vole). Repérer des indices montrant qu'un récit est imaginaire. Reconnaître la véracité d'une information en prenant appui sur le texte. Vérifier la véracité d'un texte informatif.
<b>Dégager l'organisation d'un texte</b>	

Reconnaitre divers documents en identifiant la structure dominante :	Repérer les différents constituants de chacune des structures.
• narrative ;	Les cinq moments du schéma narratif
• descriptive ;	Les différents éléments décrits
• explicative ;	
• argumentative ;	Repérer, avec le maître, arguments et contrarguments.
• structure dialoguée.	Les marques du discours direct
Repérer les marques de l'organisation générale :	Repérer le titre, le sous-titre, les paragraphes, les intertitres. Repérer les notes de bas de page, les légendes sous les éléments non verbaux.
• mise en page ;	Priorité à la lettre, l'affiche, la poésie
• organisateurs textuels.	Les repérer, avec l'aide du maître, dans un récit de fiction ou un texte informatif comptant plusieurs paragraphes.  Les repérer dans un récit de fiction ou un texte informatif comptant plusieurs paragraphes.
<b>Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte</b>	
Repérer les facteurs de cohérence :	Identifier les connecteurs spatiotemporels.
• mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;	Identifier les connecteurs logiques (causes, conséquences, conclusion).
• reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) ;	Identifier les différents anaphoriques : - les pronoms, les substituts lexicaux ; - les déterminants possessifs et démonstratifs, les répétitions volontaires.
• système des temps.	Identifier les temps verbaux et les mettre en relation : - les temps simples de l'indicatif, l'impératif ; - les temps simples et composés de l'indicatif, l'impératif.

Tenir compte des unités grammaticales	
Comprendre le sens d'un texte en :	Identifier, dans un texte, les phrases simples (GS, GV, GCP).
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;</li> </ul>	Identifier les phrases complexes et les différents constituants de celles-ci (GS, GV, GCP).
	Repérer les différentes classes de mots et les fonctions : - nom, déterminant, adjectif, verbe, pronoms personnels ; - pronoms, adverbes, mots de liaison.
	Différencier les classes des fonctions (ex. : verbe). Différencier les classes des fonctions et mettre en relation avec l'orthographe grammaticale.
<ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).</li> </ul>	Donner du sens aux marques (en évitant les exceptions) de genre et de nombre au sein du groupe nominal : noms, déterminants, adjectifs.
	Donner du sens aux marques d'accord entre le GS et le GV.
Traiter les unités lexicales	
Comprendre en :	Donner du sens aux mots utilisés dans les diverses disciplines (une légende en lecture/la légende d'une carte de géographie).
<ul style="list-style-type: none"> <li>émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>confirmant le sens d'un mot ;</li> </ul>	Avec le dictionnaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;</li> </ul>	Constituer des familles de mots fréquents selon - la synonymie ; - l'antonymie et l'homonymie.
<ul style="list-style-type: none"> <li>distinguant les éléments constitutifs du mot.</li> </ul>	Donner du sens aux préfixes. Donner du sens aux suffixes.

## ÉCRIRE

ESSENTIELS	BALISES
<b>Orienter son écrit en fonction de la situation de communication</b>	
En tenant compte des critères suivants :	Favoriser la production d'écrits courts (un récit de fiction, une lettre, une liste de consignes de travail, un paragraphe informatif...).
<ul style="list-style-type: none"> <li>de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader, enjoindre, donner du plaisir) ;</li> <li>du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe...);</li> </ul>	Favoriser la production d'écrits (un récit de fiction, une lettre, une liste de consignes de travail, un texte informatif...).
<ul style="list-style-type: none"> <li>du destinataire ;</li> </ul>	<p>Connu, familier</p> <p>Non connu, statut différent (élève-directeur)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>du projet, du contexte de l'activité.</li> </ul>	<p>Sur un thème connu en relation avec les vécus de la classe avec l'aide du maître</p> <p>Sur un thème disciplinaire (sciences, géo...)</p>
<b>Élaborer des contenus</b>	
Rechercher et inventer des idées, des mots... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive...).	<p>Inventer des idées pour rédiger un court récit de fiction, une liste de quelques injonctions, une information sur un thème connu avec l'aide du maître en favorisant les vécus familiers de la classe.</p> <p>Inventer des idées pour rédiger un récit de fiction, une liste d'injonctions, une information sur un thème disciplinaire (sciences, géo...).</p>
<b>Assurer l'organisation et la cohérence du texte</b>	
Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).	<p>En suivant le modèle proposé par le maître.</p> <p>En utilisant un modèle connu.</p>
Contribuer à la cohérence du texte en :	Réécrire un texte continu en paragraphes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>créant judicieusement des paragraphes ;</li> </ul>	Écrire en organisant les idées en plusieurs paragraphes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase (paragraphe et groupe de paragraphes) :</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- titres et intertitres,</li> </ul>	<p>Dans les textes à visée informative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- appairer intertitres et paragraphes ;</li> <li>- créer des intertitres.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisateurs textuels,</li> </ul>	<p>Les organisateurs spatiotemporels</p> <p>Les organisateurs logiques (mais, car, alors...)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix d'un système des temps et du mode approprié.</li> </ul>	<p>Utiliser le présent, l'imparfait, le futur simple, le passé composé de l'indicatif et l'impératif.</p> <p>Utiliser les temps simples et composés.</p>
<p>Employer les facteurs de cohérence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;</li> </ul>	<p>Utiliser les connecteurs spatiotemporels.</p> <p>Utiliser les connecteurs logiques (mais, car, alors...).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- reprise par un pronom,</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pronoms personnels</p> <p>Pronoms</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprise par un substitut lexical, souvent soulignée par un déterminant défini, un déterminant démonstratif,</li> <li>- reprise par un déterminant possessif,</li> <li>- répétitions.</li> </ul>	<p>Déterminants définis fréquents</p> <p>Déterminants démonstratifs et possessifs</p>
<p>Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte : choix des adverbes.</p>	<p>Adverbes de temps et de lieu dans les récits de fiction et les textes informatifs</p> <p>Adverbes de temps, de lieu et de manière dans les textes injonctifs</p>
<b>Utiliser les unités grammaticales et lexicales</b>	
<p>Utiliser de manière appropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les structures de phrases ;</li> </ul>	<p>Production de phrases simples</p> <p>Production de phrases simples et complexes (coordination, juxtaposition, subordination)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• les signes de ponctuation.</li> </ul>	<p>Points (., !, ?), virgule</p> <p>Tirets, points de suspension, guillemets...</p>
<p>Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.</p>	<p>D'un vocabulaire usuel à un vocabulaire riche et précis</p>
<p>Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).</p>	<p>Maitrise de l'orthographe d'usage de 50 % à 80 %</p>
	<p>Règles d'orthographe grammaticale générales</p> <p>Règles d'orthographe grammaticales générales et particulières (en évitant les exceptions)</p>
<b>Assurer la présentation</b>	
<p>Au niveau graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mise en page selon le genre ;</li> <li>• écriture soignée et lisible.</li> </ul>	

PARLER - ÉCOUTER

ESSENTIELS	BALISES PROGRESSIVES
<b>Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication</b>	
En tenant compte des critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>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) ;</li> </ul>	Écouter un texte court : <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer l'intention de l'auteur ;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer les informations explicites essentielles ;</li> <li>- donner du sens aux implicites dans un récit de fiction.</li> </ul>
	Présenter un texte court : un exposé sur un thème familial, le résumé d'un récit de fiction.
<ul style="list-style-type: none"> <li>des interlocuteurs ;</li> </ul>	S'adresser à des élèves et/ou au maître. S'adresser à un public plus large.
<ul style="list-style-type: none"> <li>des contraintes de l'activité.</li> </ul>	Respecter le temps de parole.
<b>Élaborer des significations</b>	
Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.	Oraliser un court récit de fiction en jouant les différentes voix narratives (narrateur et personnages).
Sélectionner les informations répondant à un projet.	Sélectionner les informations en cohérence avec l'intention de communication : <ul style="list-style-type: none"> <li>- au départ de documents fournis par le maître ;</li> <li>- au départ de documents personnels.</li> </ul>
	Rester dans le sujet (pas d'informations inutiles). Être concis.
Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.	Poser des questions en rapport étroit avec le récit ou l'exposé entendu. Répondre aux questions de manière claire et précise sans sortir du sujet.
	Apporter un complément d'information en cohérence avec le sujet abordé.
	Formuler une appréciation de goût et la justifier.
Dégager, présenter des informations explicites et implicites.	Présenter des informations explicites.
	À l'écoute, donner du sens aux implicites en s'appuyant sur le non verbal (mimiques...).
Gérer le sens global du message et reformuler les informations.	Favoriser les vécus familiers. Favoriser d'autres vécus.

	<p>(Re)formuler un court récit de fiction ou un texte informatif en reprenant l'idée principale en une phrase.</p> <p>(Re)formuler de courts récits de fiction, une liste de quelques injonctions, un texte informatif en s'en tenant aux informations principales.</p>
<b>Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message</b>	
Utiliser et identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, structure dialoguée.	Veiller à introduire le sujet, présenter le travail et conclure.
	<p>Prendre appui, selon le genre de texte, sur la structure narrative, explicative ou descriptive proposée par le maître.</p> <p>Choisir, selon le genre de texte, la structure qui convient.</p>
Identifier les informations principales et secondaires.	<p>Dans le récit de fiction, identifier les informations portant sur les personnages leurs actions et les conséquences de celles-ci.</p> <p>Dans le texte informatif, s'assurer de la cohérence entre l'intertitre et l'organisation des informations.</p>
Veiller à la présentation phonique du message.	Débit, volume, intonation, pauses
<b>Utiliser et identifier les moyens non verbaux</b>	
Utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports : schémas, objets, illustrations, tableaux ...	Associer la parole aux supports écrits présentés.

## Ressources complémentaires

### ÉVALUATIONS EXTERNES NON CERTIFICATIVES « LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT »

2021-2022 : 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire

2016-2017

Octobre 2013 : 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire

2010-2011 : 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire

Février 2007 : 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire

Septembre 2005 : 3<sup>e</sup> primaire

Septembre 1997 : 5<sup>e</sup> primaire

Janvier 1996 : 3<sup>e</sup> primaire

Octobre 1994 : 5<sup>e</sup> primaire

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>

### SÉQUENCES DE L'ÉMISSION "Y'A PAS ÉCOLE, ON RÉVISE !

<https://www.e-classe.be>

## FORMATION MATHÉMATIQUE

### Préambule

Les contenus ci-dessous précisent les essentiels et balises concernant le domaine « mathématique ». Il ne s'agit pas de focaliser certains apprentissages au détriment d'autres qui seraient considérés comme « secondaires ». Il s'agit de prioriser des fondamentaux, tout en assurant, grâce au bon sens et au professionnalisme des enseignants, la dispense d'un cursus riche, cohérent et de qualité permettant d'outiller tous les élèves.

Ainsi, les contenus des référentiels (compétences initiales pour M3 et Socles de compétences en P2 et P6) ont été classés en différents niveaux de priorité.

#### Fin de 3<sup>e</sup> maternelle

Les essentiels (1<sup>re</sup> colonne) sont repris du référentiel « Compétences Initiales », mais avec renvoi à l'intitulé des Socles en ce qui concerne les « blocs de compétences » (exemple, en solides et figures : C.I Découvrir et caractériser des solides et des figures → Socles : reconnaître, comparer, construire, exprimer).

Les compétences écrites en caractères gras sont des compétences incontournables que les élèves devraient maîtriser en fin de M3 ; celles en caractères « normaux » sont à travailler, mais ne sont pas prioritaires à la poursuite du cursus scolaire des apprenants.

Il va de soi que toutes ces compétences sont à travailler essentiellement dans des situations de vie de la classe, dans des jeux symboliques, avec du matériel concret.

La seconde colonne reprend une liste, non exhaustive, de balises. Celles-ci sont autant de repères relatifs à ce que l'enseignant est en droit d'attendre des élèves de cet âge. Les balises permettront également de poser un diagnostic quant aux savoirs et savoir-faire installés/acquis. Ce diagnostic devrait aussi être mené avec du matériel concret, des manipulations.

#### Fin des étapes I (P2) et II (P6)

##### Point de vigilance :

La première colonne reprend les **compétences des Socles considérées comme essentielles à travailler dans l'étape**. Les parties de phrases soulignées correspondent à une précision donnée dans la colonne des Socles correspondant à l'étape en cours.

Ces compétences ont été hiérarchisées de la manière suivante :

- d'abord, en gras, celles qui sont incontournables et que les élèves doivent maîtriser en fin d'étapes (en orange dans les Socles) ;
- ensuite, en caractères « normaux », celles qui sont à initier mais qui ne sont pas prioritaires à la poursuite du cursus scolaire de l'élève (flèche blanche dans rectangle vert dans les Socles).

La deuxième colonne comprend un certain nombre de balises et de remarques. **Les balises permettent de poser un diagnostic** quant aux savoirs et savoir-faire installés/acquis. Les compétences relatives à la maîtrise des mathématiques s'exercent dans les quatre grands domaines (nombres/solides et figures/grandeurs/traitement de données). Mais il est évident, comme indiqué dans les référentiels, que *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.*

## M3

## NOMBRES ET OPÉRATIONS

CI : Appréhender/Découvrir les nombres (Socles : Compter, dénombrer, classer)

ESSENTIELS <sup>1</sup>	BALISES
Intitulés des Socles	
<p><b>Des mots nombres</b></p> <p><i>La chaîne numérique stable et conventionnelle (litanie) jusqu'à minima 39</i></p> <p><b>L'invariance du nombre</b></p> <p><b>L'indifférence de l'ordre du comptage</b></p> <p>Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres.</p>	<p><b>Jusqu'à 9 a minima</b></p> <p><b>Comptage par 1</b></p> <p>Un mot nombre correspond à un objet de la collection d'objets.</p> <p>Le dernier mot nombre dit correspond au cardinal.</p> <p>Varier la disposition, la forme, la taille d'une même quantité d'objets.</p> <p>Varier l'ordre du comptage.</p>
<p><b>Des représentations structurées des 6 premiers nombres</b></p> <p><b>Écriture numérique</b></p> <p>Reconnaitre des représentations structurées.</p>	<p><b>Jusqu'à minima 6</b></p> <p>Représentations construites et connues y compris l'écriture chiffrée</p>
<p><b>Des mots nombres</b></p> <p><b>Des collections d'un à quatre objets</b></p> <p>Énoncer le mot nombre correspondant à la collection d'objets.</p>	<p>Reconnaitre globalement des petites collections d'objets (1 à 4).</p>
<p><b>Vocabulaire mathématique lié à la comparaison (plus que, moins que, autant que, la même quantité que)</b></p> <p>Comparer des collections d'objets selon leur quantité.</p> <p>Verbaliser sa démarche.</p>	<p><b>Correspondance terme à terme</b></p> <p>Identifier la collection correspondant au quantificateur annoncé.</p>
<p><b>Vocabulaire mathématique pour désigner une position (premier/dernier – premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième)</b></p> <p>S'approprier l'aspect ordinal des nombres.</p> <p>Se déplacer/déplacer un objet d'une quantité donnée sur une bande orientée.</p>	<p>Se placer et exprimer sa position dans une file.</p> <p>Jeu de marelle, plateau de jeu</p>

<sup>1</sup> Intitulés des savoirs (style de police « italique ») et savoir-faire (style de police « normal ») issus du « Référentiel des compétences initiales »

CI : Appréhender/Découvrir les nombres (Socles : organiser les nombres par familles)

<p><b>Des représentations structurées des 6 premiers nombres</b></p> <p><b>Des mots nombres</b></p> <p>Composer une collection d'objets dont le cardinal est donné.</p>	<p>Composer une quantité, jusqu'à 6, en combinant deux termes ou plus.</p> <p>Dire les mots nombres correspondants.</p>
<p><b>Des représentations structurées des 6 premiers nombres</b></p> <p>Décomposer et recomposer une collection d'objets dont le cardinal est donné.</p>	<p>Décomposer une quantité, jusqu'à 6, en somme de deux termes ou plus (équivalents et non équivalents).</p> <p>recomposer.</p> <p>Représenter les décompositions.</p>

CI : Opérer sur les nombres (Socles : calculer)

<p><b>Vocabulaire mathématique lié aux opérations :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>addition</b> (<i>ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble...</i>);</li> <li>- <b>soustraction</b> (<i>retirer, enlever, en moins...</i>);</li> <li>- <b>multiplication</b> (<i>prendre x fois, faire des paquets...</i>);</li> <li>- <b>division</b> (<i>partager, couper en...</i>).</li> </ul> <p><b>Opérer au départ d'une collection d'objets donnée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Une addition/une soustraction ;</b></li> <li>- Une multiplication/une division.</li> </ul>	<p>Associer le geste à la parole et à l'opération effectuée dans des situations concrètes.</p> <p>Pas de symbolisation précoce</p>
--	--

## Étape 1 : M3

### SOLIDES ET FIGURES

CI : (Se) placer, (se) déplacer, (se) situer (Socles : repérer)

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des savoirs et savoir-faire issus du « Référentiel des compétences initiales »	
<p><b>Vocabulaire spatial de position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de, loin de, près de, à l'intérieur de, à l'extérieur de, entre, en face de, contre</b></p> <p><b>Se situer et situer des objets dans un espace vécu.</b></p>	Rem : en lien avec le cours de psychomotricité
<p><b>Vocabulaire spatial de déplacement : avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre</b></p> <p><b>Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu.</b></p>	Rem : en lien avec le cours de psychomotricité

CI : Découvrir et caractériser des solides et des figures (Socles : reconnaître, comparer, construire, exprimer)

<p><b>Les termes utilisés pour désigner des solides (sphère, parallélépipède rectangle, cube), des figures (carré, rectangle, disque, triangle)</b></p> <p><b>Manipuler des objets courants pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire leurs caractéristiques géométriques ;</li> <li>- les organiser selon un critère géométrique ;</li> <li>- les associer respectivement à leur solide similaire.</li> </ul>	<p><b>Forme des faces (attendus M2 : ronde, carrée, triangulaire, rectangulaire), nombre de faces</b></p> <p><b>Solide similaire géométrique</b></p>
<p><b>Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique.</b></p>	<p><b>Tracer à main levée.</b></p> <p><b>Matériel varié et donné</b></p>
<p>Reproduire un solide à partir d'un modèle.</p>	Modelage
<p><b>Produire l'empreinte d'une face d'un solide.</b></p>	Rem : ces deux savoir-faire sont directement associés
<p><b>Associer l'empreinte produite par une face d'un solide à une figure géométrique.</b></p>	
<p>Décrire des figures géométriques (représentations en 2D).</p>	Nombre de côtés – longueur des côtés
<p>Organiser des figures géométriques selon un critère.</p>	Rem : en lien avec le traitement des données (trier, classer)

## GRANDEURS

CI : Appréhender, découvrir les grandeurs (Socles : comparer, mesurer)

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des savoirs et savoir-faire issus du « Référentiel des compétences initiales »	
<b>Appréhender la notion de durée (du temps qui passe entre deux moments définis) en utilisant un sablier.</b>	<b>Pour réaliser une activité de classe</b>
Estimer la grandeur d'un objet avant d'agir.	Utiliser des termes tels que : assez/pas assez/trop... À l'œil, pouvoir dire : « La boîte n'est pas assez grande pour mettre le ballon ».
<b>Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, capacité/volume, aire).</b>	<b>Superposition, juxtaposition, recouvrement, remplissage, transvasement, emboîtement, en soupesant</b>
Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers et socialisés (longueur, masse, capacité/volume, aire).	Étalon non conventionnel commun à la classe
Effectuer le mesurage d'une longueur, d'une masse à l'aide d'un instrument.	À l'aide d'une toise, d'une balance à plateaux et en exprimer le résultat en utilisant le vocabulaire de comparaison.

CI : Agir pour partager, fractionner, recomposer (Socles : opérer, fractionner)

<b>Les termes liés au fractionnement (partager/couper en deux parts égales, la moitié de/un demi de)</b> <b>Partager une grandeur en deux parts équivalentes.</b> <b>Désigner et nommer la part fractionnée.</b>	<b>Pliage, découpage</b>
Recomposer la grandeur (longueur, aire) fractionnée.	Juxtaposer ou superposer pour vérifier et recomposer l'unité de l'objet fractionné.

## TRAITEMENT DE DONNÉES

CI : Organiser selon un critère (Socles : le traitement des données)

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des savoirs et savoir-faire issus du « <b>Référentiel des compétences initiales</b> »	
<p><b>Vocabulaire lié aux organisations :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tri (selon un critère défini) ;</i></li> <li>- <i>classement (répartir en catégories au sein d'un même critère) ;</i></li> <li>- <i>ordonner (ranger par ordre croissant ou décroissant).</i></li> </ul> <p><b>Énoncer des caractéristiques observables des objets réels ou représentés.</b></p>	<p><b>Caractéristiques physiques comme :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- critère couleur ;</li> <li>- critère forme ;</li> <li>- critère taille.</li> </ul> <p><b>Ordonner : de 3 à 5 objets maximum.</b></p>
<p><b>Identifier une caractéristique commune aux objets observés.</b></p>	
<p><b>Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trier ;</li> <li>- classer ;</li> <li>- ordonner.</li> </ul>	

CI : Lire un tableau (Socles : le traitement des données)

<p><i>Les tableaux d'organisation (à simple entrée/à double entrée) utilisés dans le contexte de la classe</i></p> <p>Dégager la structure d'organisation des données dans un tableau.</p>	
<p>Lire les données d'un tableau utilisé dans la vie de la classe.</p>	

## Étape 1 : P2

### NOMBRES

Compter, dénombrer, classer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<b><u>Dénombrer par comptage des objets ou des représentations d'objets.</u></b>	Dénombrer des collections en comptant par 1, par 2, par 5 et par 10 jusqu'à 100.
<b><u>Dire, lire et écrire des nombres dans la numération décimale de position en comprenant son principe, pour des nombres naturels plus petits ou égaux à 100.</u></b>	Dire, lire et écrire les nombres jusqu'à 100 (chaîne numérique stable). <i>Rem : porter une attention à la logique langagière : 11, 12, 13, 14, 15, 16, 80.</i>
	Reconnaître et représenter ces nombres de différentes manières pour appréhender le principe de la numération décimale de position (D et U, « fagots », schèmes variés...).
	Construire le principe des groupements, des échanges et de position dans le système. Construire la classe des unités : unités, dizaines, centaines.
	Utiliser le chiffre zéro dans l'écriture des nombres pour exprimer l'absence d'élément dans le rang.
<b><u>Classer (situer, ordonner, comparer) des nombres naturels plus petits ou égaux à 100.</u></b>	Utiliser du vocabulaire ordinal : premier, deuxième, troisième... dernier (jusqu'à 100). Avant, après, juste avant, juste après
	Comparer des collections d'objets selon leur quantité et utiliser du vocabulaire quantifiant : beaucoup, peu, quelque, autant que, plus que, x de plus/moins que, beaucoup plus/moins que, le même nombre que.
	Utiliser <, >, =.
	Comparer et ordonner des nombres jusqu'à 100.
	Construire progressivement la droite numérique et le tableau des nombres (ou une partie du tableau des nombres) pour y situer les nombres étudiés (situer, encadrer...).

Organiser les nombres par familles

<p><b>Décomposer et recomposer <u>des nombres naturels plus petits ou égaux à 100.</u></b></p>	<p>Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 100 en sommes et en produits (notamment, doubles et demis).</p> <p><i>Rem : varier les représentations afin d'amener progressivement à une mémorisation : arbres, tapis...</i></p>
	<p>Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 100 en lien avec le principe de position dans la numération décimale (C, D, U).</p>
<p>Créer des familles de nombres à partir d'une propriété donnée (pair, impair, multiple de, diviseur de).</p>	<p>Construire la notion de pair et impair, de multiple de 2 et divisible par 2.</p>
<p>Relever des régularités dans des suites de nombres.</p>	<p>Utiliser le tableau des nombres (jusqu'à 100) pour appréhender la régularité du système et opérer.</p>

Calculer

<p><b>Identifier et effectuer des opérations dans des situations variées <u>avec des petits nombres.</u></b></p>	<p>Verbaliser et représenter (afin de pouvoir résoudre) les situations problèmes relatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'addition et à la soustraction</li> </ul> <p>Vocabulaire :</p> <p><i>Pour décrire une opération : ajouter, rassembler, encore, remettre, prendre, enlever, retirer, perdre, donner, réunir, mettre ensemble</i></p> <p><i>Pour parler des nombres en jeux : je gagne/je perds, je prends/je donne, je récupère/je jette, j'ajoute/je retire, j'augmente/je diminue, je rassemble/je sépare, j'achète/je vends, je compare, j'exprime la différence entre... et ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la multiplication et la division</li> </ul> <p>Vocabulaire :</p> <p><i>Pour décrire une opération : faire des paquets de..., des piles de..., des boîtes de..., des colonnes/rangées de..., partager, répartir en tas de..., distribuer...</i></p> <p><i>Pour parler des nombres en jeux : je partage, je répartis équitablement, je prends x fois, je cherche combien de fois...</i></p>
	<p>Accorder une importance à la signification du signe « = ».</p>
	<p>Traduire des situations problèmes en opérations.</p>
	<p>Effectuer des additions et des soustractions jusqu'à 100, des multiplications d'un nombre inférieur à 10 par 1, 2, 3, 4, 5, 10 et des divisions (sans reste) en situation.</p>

<p>Construire des tables d'addition et de multiplication, en comprenant leur structure, et les restituer de mémoire : <u>table d'addition des dix premiers nombres.</u></p>	<p>Construire et représenter les tables d'addition des 10 premiers nombres.</p>
	<p>Construire, représenter et <u>restituer de mémoire</u> les compléments de 10.</p>
	<p>Construire et représenter les tables de multiplication 1, 2, 4, 5 et 10.</p>
	<p>Restituer de mémoire les tables de multiplication 1, 2, 4, 5 et 10.</p>
<p>Restituer de mémoire les doubles des 10 premiers nombres, les moitiés des dix premiers nombres pairs.</p>	
<p>Dans un calcul, utiliser les décompositions appropriées des nombres, <u>en sommes.</u></p>	<p>Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver plus facilement le résultat d'opérations du type :</p> <p><math>U + U, D + U, D + DU, DU + DU</math> (avec ou sans passage)</p> <p><math>U - U</math> et <math>DU - U, D - U</math> et <math>D - DU</math> (avec ou sans passage),</p> <p><math>C - U, C - D</math></p> <p><math>U \times U, D \times U, U : U, D : U, D : D</math></p> <p><i>Rem : Faire prendre conscience explicitement aux élèves qu'il ne s'agit pas de travailler des procédures pour elles-mêmes, mais parce qu'elles permettent une économie et une efficacité plus grande dans la résolution des opérations. Il s'agit donc de comparer différentes procédures pour analyser avec les élèves les limites et l'intérêt de chacune d'entre elles en lien avec les caractéristiques des nombres en présence.</i></p> <p><i>Ceci est indispensable pour que les élèves effectuent un choix pertinent.</i></p> <p><i>Utiliser un matériel qui permette à l'élève d'effectuer concrètement les décompositions et les groupements et d'en garder une trace visuelle qui, à terme, se traduira par une symbolisation mathématique de plus en plus conventionnelle.</i></p>
<p>Utiliser la soustraction comme la réciproque de l'addition et la division comme la réciproque de la multiplication.</p>	<p><b>Utiliser uniquement la soustraction comme réciproque de l'addition et inversement pour les nombres jusqu'à 100.</b></p>
<p>Utiliser des propriétés des opérations.</p>	<p>Appréhender la commutativité de l'addition et de la multiplication.</p> <p><i>Rem : directement en lien avec les décompositions des nombres et la construction des tables de multiplication</i></p>
	<p>Utiliser les groupements pour appréhender l'associativité et faciliter les opérations.</p>

Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations.	<i>Rem : il s'agit de manipuler les termes usuels repris au regard des compétences citées ci-dessus. Il ne s'agit nullement de les travailler pour eux-mêmes.</i>
---	---

## SOLIDES ET FIGURES

### Repérer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<b>Se situer et situer des objets dans l'espace réel.</b>	<p>Décrire sa position/la position d'un objet en utilisant du vocabulaire précis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de ;</li> <li>- premier, dernier, deuxième, troisième... ;</li> <li>- au début, à la fin, avant, après.</li> </ul>
	<p><b>Placer un (ou plusieurs, maximum 4) objet(s) dans l'espace réel ou représenté* en suivant les indications données (vocabulaire ci-dessus).</b></p> <p>*De type quadrillage</p>
<b>Se déplacer en suivant des consignes orales.</b>	<p>Se déplacer dans un espace vécu selon les consignes orales utilisant un vocabulaire précis : avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre.</p> <p><i>Rem : importance de développer cet aspect en lien avec le cours d'éducation physique</i></p>
Représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données.	<p><b>Placer ou déplacer un objet sur un quadrillage en suivant des consignes données.</b></p> <p>Tracer un déplacement sur un plan ou une représentation figurative d'un espace réel en suivant des consignes données.</p>

### Reconnaître, comparer, construire, exprimer

<b>Reconnaître, comparer des solides et des figures, les différencier et les classer sur base de la perception et de la comparaison avec un modèle.</b>	<b>Associer des objets de la vie de tous les jours à leur solide géométrique correspondant (cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère).</b>
	<b>Reconnaître l'empreinte produite par une face d'un solide et l'associer à une figure géométrique : disque, carré, triangle, rectangle.</b>
	<b>Différencier les solides des figures.</b>
	<b>Trier et classer des solides (cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère) sur la base de la</b>

	perception tactile et visuelle ou en comparaison à un modèle en tenant compte de critères définis.
	Trier et classer des figures (carré, rectangle, triangle, disque) sur la base de la perception tactile et visuelle ou en comparaison à un modèle en tenant compte de critères définis.
	Reconnaitre et nommer les figures : carré, rectangle, triangle, disque.
Tracer des figures simples <u>sur du papier tramé.</u>	Tracer une droite à la latte (Importance de la manipulation de la latte) sans contrainte.
	Tracer un carré ou un rectangle à la latte sur du papier tramé sans contrainte.
Construire des figures et des solides simples avec du matériel varié.	Reproduire, construire un solide à partir d'un modèle à l'aide de matériel concret de type blocs ou boîtes à assembler, pâte à modeler...
	Construire des rectangles et des carrés par diverses manipulations : pliage, juxtaposition de figures, superpositions de bandelettes, au géoplan...

Dégager des régularités, des propriétés, argumenter

Dans un contexte de pliage, de découpage, de pavage et de reproduction des dessins, relever la présence de régularités.	Découvrir la présence d'un axe de symétrie par pliage et exprimer les régularités dans le dessin.
	Reproduire, selon un axe de symétrie, un dessin et exprimer les régularités entre les deux dessins (ou les deux parties du dessin).
Reconnaitre et construire des agrandissements et des réductions de figures.	<b>Reproduire un dessin dans un quadrillage dont les dimensions sont respectées.</b>
	Reproduire un dessin dans un quadrillage dont les dimensions ont été agrandies ou réduites.
Comprendre et utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres à la géométrie.	Il s'agit de manipuler les termes usuels repris au regard des compétences citées ci-dessus. Il ne s'agit nullement de les travailler pour eux-mêmes.

## GRANDEURS

Comparer, mesurer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<p><b>Se situer et situer des évènements dans le temps (uniquement pour la journée et la semaine).</b></p>	<p><b>Manipuler et comprendre l'organisation de l'horaire de la journée et du calendrier de la classe.</b></p> <p><i>Rem : en lien avec la formation historique et géographique</i></p>
	<p><b>Se repérer sur la représentation de l'horaire de la journée et sur le calendrier de la classe ou sur la représentation de la journée pour situer des évènements vécus ou à vivre (délais très courts).</b></p> <p><i>Rem : en lien avec la formation historique et géographique</i></p>
	<p><b>Identifier une durée sur le calendrier de la classe ou sur la représentation d'une journée.</b></p>
<p>Comparer des grandeurs de même nature et concevoir la grandeur comme une propriété de l'objet, la reconnaître et la nommer.</p>	<p><b>Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, cout) par <i>superposition, juxtaposition, en les soupesant</i>, en utilisant du vocabulaire de comparaison : plus/moins, petit/grand, court/long, léger/lourd, plus cher/moins cher.</b></p>
	<p><b>Ordonner des objets selon une grandeur donnée (longueur, masse, cout).</b></p>
	<p>Identifier et nommer la grandeur d'un objet.</p>
	<p>Comparer des durées en utilisant un sablier, la durée d'une chanson...</p>
	<p><b>Appréhender la minute, 5 minutes, 10 minutes pour pouvoir comparer des durées d'évènements vécus à ces durées de référence.</b></p> <p><i>Rem : vivre des temps de 1 minute, 5, 10 minutes pour vivre ces durées.</i></p> <p>Évoquer les durées subjectives (celles qu'on ressent) avec l'objectivité de certaines durées (ex : récréation...).</p>
<p>Effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat (longueurs, masses, capacités, aires, volumes, durées, couts).</p>	<p>Mesurer une grandeur à l'aide d'étalons non conventionnels.</p> <p>Utiliser le nombre nécessaire d'un même étalon non conventionnel choisi pour effectuer le mesurage d'une grandeur.</p>

	<p><b>Mesurer une grandeur à l'aide d'étalons conventionnels pour les longueurs et les masses.</b></p> <p><i>Rem : utiliser une toise, une balance pour prélever une mesure lue par l'adulte.</i></p> <p><i>Importance du report</i></p>
	<p><b>Calculer le prix à payer pour de petits achats (nombres jusqu'à 100).</b></p>
Faire des estimations en utilisant des étalons familiers et conventionnels.	<p>Choisir l'étalon non conventionnel adapté à une situation de mesurage.</p>
	<p>Estimer la grandeur d'un objet avant d'agir : dire si assez.../pas assez.../trop...</p>
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes.	<p>Identifier et exprimer que la longueur du contour d'une figure est son périmètre.</p>

### Opérer, fractionner

<p><b>Fractionner des objets en vue de les comparer : <u>partager en deux et en quatre.</u></b></p>	<p><b>Partager un objet, une collection ou une longueur en 2 et 4 parts équivalentes.</b></p>
	<p><b>Nommer la part fractionnée en utilisant les termes un demi de..., la moitié de..., un quart de...</b></p>
	<p><b>Comparer la moitié et le quart d'un même objet/d'une même collection, d'une même longueur et désigner la plus petite/plus grande.</b></p>
	<p><b>Comparer la moitié, le quart de deux objets, deux collections, deux longueurs différentes et désigner la part la plus petite/plus grande.</b></p>
<p>Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe.</p>	<p>Approcher la notion de proportionnalité en vivant des situations nécessitant d'effectuer des transformations de quantités avec de petits rapports.</p> <p>Représenter de manière figurative ces situations.</p> <p><i>Rem : recette de cuisine, mais pas seulement... varier les contextes afin de ne pas « réduire » la proportionnalité à ce seul contexte.</i></p>

TRAITEMENT DE DONNÉES

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<p><b>Organiser selon un critère <u>des objets réels ou représentés</u>.</b></p>	<p>Identifier des caractéristiques observables des objets réels ou représentés.</p>
	<p><b>Identifier une caractéristique commune aux objets observés.</b></p>
	<p><b>Trier des objets réels ou représentés selon un critère défini (a/n'a pas) (voir en Solides et figures).</b></p>
	<p><b>Classer selon des caractéristiques définies des objets réels ou représentés (critère : couleur/caractéristiques : rouge, vert, bleu).</b></p>
	<p><b>Identifier le critère d'organisation d'un tri et les caractéristiques d'un classement déjà établis.</b></p>
<p>Lire un graphique, un tableau, un diagramme.</p>	<p>Lire des données présentées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en arbre ;</li> <li>- <b>dans un tableau à double entrée ;</b></li> <li>- dans un graphique en bâtonnets.</li> </ul> <p>en lien direct avec un tri ou un classement effectivement réalisé avec des objets réels ou représentés</p>
	<p>Organiser dans un tableau à double entrée les classements simples réalisés avec des objets réels ou représentés.</p> <p><i>Rem : trouver toutes les combinaisons possibles de trois couleurs et de deux formes sans en omettre et sans réaliser de doublons et utiliser le tableau à double entrée pour vérifier.</i></p>

## Étape 2 : P6

### NOMBRES ET OPÉRATIONS

Compter, dénombrer, classer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<b>Dénombrer <u>en organisant le comptage et en le remplaçant par un calcul.</u></b>	<p>Dénombrer des collections en comptant par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10, 20, 25, 50, jusque 200 et par 100, 200, 250 jusque 1000 ;</li> <li>- 100, 125, 200, 500 jusque 2 000 et par 1 000 jusque 20 000 ;</li> <li>- 1 000, 2 000, 5 000, 10 000, 100 000 jusque 1 000 000 ;</li> <li>- 0,1 ; 0,2 ; 0,5 ; 0,25 ; 0,125 jusque 2.</li> <li>-</li> </ul>
<b>Dire, lire et écrire des nombres dans la numération décimale de position en comprenant son principe <u>avec des nombres naturels décimaux limités au millième.</u></b>	<p>Dire, lire et écrire progressivement des nombres en chiffres et dans l'abaque (du milliard au millième).</p> <p>Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'au milliard et dans un nombre décimal.</p>
<b>Classer (situer, ordonner, comparer) <u>des nombres naturels et des décimaux limités au millième.</u></b>	<p>Situer et compléter par des nombres entiers ou décimaux une droite graduée, des portions de tableaux (jusqu'au millième près).</p> <p>Énoncer le nom des rangs et des classes de l'abaque.</p> <p>Nommer les deux entiers qui encadrent un nombre décimal.</p> <p>Encadrer un nombre écrit sous forme décimale jusqu'au dixième près.</p> <p>Ordonner des nombres entiers ou décimaux de manière croissante ou décroissante et utiliser les signes <math>&lt;</math>, <math>&gt;</math> ou <math>=</math>.</p>

Organiser les nombres par famille

<b>Décomposer et recomposer <u>des nombres naturels et des décimaux limités au millième.</u></b>	<b>Décomposer et recomposer des nombres de 3 à 6 chiffres en lien avec la numération décimale.</b>
	<b>Décomposer et recomposer les nombres 100, 1 000 et 1 de manière additive et multiplicative.</b>
<b>Créer des familles de nombres à partir d'une propriété donnée (pair, impair, multiple de, diviseur de...).</b>	

Relever des régularités dans des suites de nombres.	Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée.
	Compléter une suite de nombres donnés.
	Exprimer les régularités observées dans les tables d'addition et de multiplication pour les nombres jusqu'à 100.

Calculer

Identifier et effectuer des opérations dans des situations variées <u>avec des nombres naturels et des décimaux limités au millième.</u>	Associer l'opération à son symbole et construire le sens des opérations.
	Effectuer les 4 opérations comportant ou non des parenthèses.
	Identifier une opération ou une suite d'opérations à partir d'une situation.
	Effectuer des opérations écrites : <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'addition limitée à 3 termes ;</li> <li>- la soustraction limitée au millième ;</li> <li>- la multiplication dont le produit est limité au millième ;</li> <li>- la division dont le diviseur est un nombre naturel de 2 chiffres et/ou dont le quotient est un nombre limité au dixième.</li> </ul>
Estimer, avant d'opérer, l'ordre de grandeur d'un résultat.	Estimer l'ordre de grandeur progressivement d'une addition, d'une soustraction, d'une multiplication et d'une division.
Construire des tables d'addition et de multiplication, en comprenant leur structure, et les restituer de mémoire.	Connaitre de mémoire toutes les tables d'addition et de multiplication.
Utiliser la soustraction comme la réciproque de l'addition et la division comme la réciproque de la multiplication.	
Dans un calcul, utiliser les décompositions appropriées des nombres <u>en sommes et en produits.</u>	Utiliser la décomposition, la distributivité, la compensation. Effectuer des multiplications et des divisions spécifiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- par 4 – 5 – 8 – 10 – 100 ;</li> <li>- par 9 – 11 – 50 ;</li> <li>- par 0,1 – 0,5 – 0,25 – 25 – 250 – 99 – 101 – 110.</li> </ul>
Utiliser des propriétés des opérations <u>pour remplacer un calcul par un autre plus simple, y compris en appliquant des démarches de compensation.</u>	Utiliser la commutativité et l'associativité de l'addition et de la multiplication.

Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation.	
Écrire des nombres sous une forme adaptée (entière, décimale ou fractionnaire) en vue de les comparer, de les organiser ou de les utiliser.	De nombres entiers ou décimaux limités au millième
Vérifier le résultat d'une opération.	Vérifier la plausibilité d'un résultat.
	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.
Utiliser l'égalité en termes de résultat et en termes d'équivalence.	Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchaînements opératoires (fausses égalités).
Effectuer un calcul comportant plusieurs opérations à l'aide de la calculatrice.	
Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations.	Nommer et symboliser l'opération, ses composantes, son résultat (addition, termes, somme - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence - multiplication, facteurs, produit - division, dividende, diviseur, quotient, reste).
	Utiliser adéquatement les termes pair et impair, multiple et diviseur.

## SOLIDES ET FIGURES

### Repérer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<b>Se situer et situer des objets <u>dans un système de repérage.</u></b>	Placer un objet dans un quadrillage (consignes orales ou codées).
	Exprimer la position d'un objet dans un quadrillage codé
<b>Représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données.</b>	Tracer un trajet sur un plan, un quadrillage codé ou une vue aérienne.

### Reconnaître, comparer, construire, exprimer

<b>Reconnaître, comparer des solides et des figures, les différencier et les classer, <u>sur base de propriétés de côtés, d'angles pour les figures.</u></b>	Reconnaître les caractéristiques et les composantes des polygones et des solides.
	Identifier polyèdre et non-polyèdre, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide, prisme.

Construire des figures et des solides simples avec du matériel varié.	Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.
	Construire un cube, un parallélépipède rectangle, des prismes droits et des pyramides avec du matériel varié.
	Tracer le développement d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle sur papier tramé pour construire le solide.
Tracer des figures simples, <u>en lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée, de l'équerre et du compas.</u>	Tracer des droites perpendiculaires et parallèles sur papier vierge avec et sans contraintes.
	Tracer des triangles, des quadrilatères avec et sans contraintes, sur papier tramé et sur papier vierge.
	Tracer au compas un cercle, un triangle isocèle et un triangle équilatéral sur papier avec et sans contraintes.
	Tracer un losange inscrit dans un rectangle, un rectangle à partir d'un losange.
	Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme, d'un trapèze.
	Tracer dans un quadrilatère les médianes et diagonales.
Connaitre et énoncer les propriétés de côtés et d'angles utiles dans les constructions de quadrilatères et de triangles.	Identifier des quadrilatères (carré, rectangle, losange, parallélogramme, trapèze, trapèze isocèle, trapèze rectangle); des triangles (acutangles, rectangles, obtusangles, scalènes, isocèles, équilatéraux).
	Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus).
	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, les côtés parallèles ou perpendiculaires, le nombre d'angles (aigus, droits, obtus), les angles isométriques.
	Énoncer l'ouverture d'un angle (droit vaut 90 degrés, plat vaut 180 degrés, plein vaut 360 degrés).
Connaitre et énoncer les propriétés des diagonales d'un quadrilatère.	Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.
Associer un solide à sa représentation dans le plan et réciproquement (vues coordonnées, perspective cavalière, développement).	Associer les solides à leurs empreintes.
	Associer, à un prisme droit, un développement correct parmi des développements donnés.

Dégager des régularités, des propriétés, argumenter

Dans un contexte de pliage, de découpage, de pavage et de reproduction de dessins, relever la présence de régularités : <u>reconnaitre la présence d'un axe de symétrie.</u>	Tracer dans un quadrilatère les axes de symétrie.
	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'un assemblage de figures.
Reconnaitre et construire des agrandissements et des réductions de figures, en s'appuyant sur des quadrillages.	Tracer l'image d'une figure donnée dans un quadrillage agrandi ou réduit.
Comprendre et utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres à la géométrie <u>pour décrire, comparer, tracer.</u>	Utiliser les termes : longueur, largeur, base, côté, angle (aigus, droit, obtus), diagonale, médiane, axe de symétrie, faces, arêtes, sommets, parallèle, perpendiculaire...

## GRANDEURS

Comparer, mesurer

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
Comparer des grandeurs de même nature et concevoir la grandeur comme une propriété de l'objet, la reconnaître et la nommer.	Ordonner, ranger des solides donnés selon une de leurs grandeurs.
Effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat. (Longueurs, capacités, masses, aires, volumes, durées, cout).	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.
	Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet et en exprimer le résultat à l'aide d'une unité conventionnelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les unités de longueur ;</li> <li>- les unités de capacité ;</li> <li>- les unités de masse ;</li> <li>- les unités de durée ;</li> <li>- les unités monétaires ;</li> <li>- les unités d'aire ;</li> <li>- les unités de volume.</li> </ul>
	Choisir les unités de mesure de périmètre, d'aire et de volume adaptées à la situation.
Faire des estimations en utilisant des étalons familiers et conventionnels.	Estimer la grandeur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie.
	Estimer une durée, un cout.
	Calculer le périmètre et l'aire de polygones.

Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes.	Calculer le volume du parallélépipède rectangle et du cube.
Se situer et situer des évènements dans le temps.	Lire l'heure sur un support analogique ou digital.
	Opérer sur les durées.
Connaître le sens des préfixes déca. , déci. , hecto. , kilo. , centi. , milli.	Relier les unités conventionnelles : - de longueur/capacité/masse par les opérateurs décimaux ; - d'aire par les opérateurs centésimaux ; - de volume par les opérateurs millésimaux.
Établir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure.	Associer les unités conventionnelles travaillées à des objets de l'environnement pour leur donner du sens.
	Utiliser les abaques décimaux, centésimaux et millésimaux.
	Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité, aire, volume).
Mesurer des angles.	Comparer des angles aigus et obtus par rapport à l'angle droit.

Opérer, fractionner

Fractionner des objets en vue de les comparer.	Identifier et représenter des fractions.
	Identifier les pourcentages donnés parmi plusieurs représentations de fractions.
	Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, un ordre.
	Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction.
Additionner et soustraire deux grandeurs fractionnées.	Additionner des grandeurs fractionnées de même dénominateur et simplifier le résultat obtenu.
Calculer des pourcentages.	Calculer le pourcentage d'une quantité.
	Calculer une distance réelle.
Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe.	Déterminer une quantité dans une situation de proportionnalité directe.
	Compléter un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité en lien avec une situation de proportionnalité directe.
Dans une situation de proportionnalité directe, <u>compléter</u> , construire, exploiter un tableau qui met en relation deux grandeurs.	Compléter un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité en lien avec une situation de proportionnalité directe.
Déterminer le rapport entre deux grandeurs, passer d'un rapport au rapport inverse.	Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de correspondance.
Reconnaître un tableau de proportionnalité directe parmi d'autres.	

TRAITEMENT DES DONNÉES

ESSENTIELS	BALISES
Intitulés des Socles	
<b>Organiser, selon un critère, <u>des données issues de contextes divers.</u></b>	<b>Organiser des données :</b> - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère.
<b>Lire un graphique, un tableau, un diagramme.</b>	<b>Lire et représenter un tri ou un classement par :</b> - un arbre dichotomique ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.
<b>Déterminer</b> un effectif, un mode, une fréquence, <u>la moyenne arithmétique</u> , l'étendue d'un ensemble de données discrètes.	<b>Calculer une moyenne arithmétique.</b>
Interpréter un tableau de nombres, un graphique, un diagramme.	<b>Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.</b>
Représenter des données, par un graphique, un diagramme.	

## Liens vers des activités mathématiques relatives aux essentiels

Voici quelques exemples d'activités en lien avec les essentiels et balises identifiés.

Les documents « [L'entrée dans les mathématiques à l'école maternelle](#) » ainsi que les « [Pistes didactiques](#) » sont directement accessibles en version PDF sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be).

Les fiches YPEOR (émission « Y'a pas école, on révisé ») sont téléchargeables sur le site [www.e-classe.be](http://www.e-classe.be) (plateforme de ressources éducatives accessible aux membres des personnels de l'enseignement). Une inscription est nécessaire pour y accéder. Les fiches YPEOR sont le fruit d'un travail collaboratif entre la RTBF et le SGI. Les fiches sont consultables par cycle en introduisant Révisions P1-P2, Révisions P3-P4, Révisions P5-P6 ou le nom des fiches dans le moteur de recherche du site.

M3 (Étape I)	<a href="#">L'entrée dans les mathématiques à l'école maternelle</a>	<a href="#">Pistes didactiques 2011 (P2)</a>
Nombres et opérations	Le jeu des fleurs Le jeu des nombres La prison des dragons Le jeu des drapeaux Le jeu du gâteau d'anniversaire	
Solides et figures	Le jeu de la table	Des traces en vrac (p.56)
Grandeurs	Le jeu des bottes de 7 lieues	Des chaussettes sur le fil (p.34)
Traitement de données	Le jeu des familles Le jeu des bateaux	

P1/P2 (Étape I)	<u>L'entrée dans les mathématiques à l'école maternelle</u>	Pistes didactiques <u>2008 (P2) – 2011 (P2) – 2014 (P3) - 2017 (P3)</u>
Nombres et opérations	Le jeu des fleurs Le jeu du devin Le jeu des drapeaux Le jeu du dragon Le gâteau d'anniversaire	2008 - Fiches 2, 4, 6 (p. 12-47) - calculer 2014 - p. 22-29 - dessiner un problème 2014 - p. 53-80 - situations problèmes 2017 - p. 11-38 - les nombres (décompositions) 2017 - p. 46-84 - les opérations (sens)
Solides et figures	Le jeu de la table Le jeu de cache-cache Le jeu des poissons Le jeu magique	2008 - p. 59-83 - reconnaître des figures 2011 - Fiches 1, 3, 4 (p. 56-66) - reconnaître figures et solides
Grandeurs	Le jeu du matin	2008 - Fiche 1 (p.12-20) - calculer des prix 2008 - Fiches 2 et 4 (p. 93-118) - fractions 2011 - Fiche 11 (p. 9-27) - comparer des masses 2011 - p. 28-47 – proportionnalité directe 2017 - Fiches 1 à 9 (p. 9-27)
Traitement de données	Le jeu des fous Le jeu des familles	

P3 à P6 (Étape II)	Pistes didactiques (P5) <a href="#">2008</a> – <a href="#">2011</a> – <a href="#">2014</a> - <a href="#">2017</a>
<b>Nombres et opérations</b>	2008 - p.26-39 - techniques opératoires 2008 - p.119-122 - représenter une situation problème 2014 - p.29-35 - estimer 2014 - p.41-56 - résoudre des problèmes en plusieurs étapes 2017 - p.16-22 - propriété des opérations 2017 - p.23-28 2017 - p.29-33 - compensation
<b>Solides et figures</b>	2008 - p.54-66 - construire, reproduire et décrire des figures 2011 - p.42-46 - propriétés de figures
<b>Grandeurs</b>	2008 - p.69-72 - mesurer 2008 - p.83-89 - aires et volumes 2008 - p.107-114 - des fractions 2011 - p.12-14 - effectuer des mesurages 2011 - p.17-22 - établir des relations dans un système 2011 - p.28-30 - périmètre, aire, volume 2011 - p.34-36 - pourcentages et fractions 2017 - p.49-76 - les fractions 2017 - p.84-96 - proportionnalité directe
<b>Traitement de données</b>	

## DISCIPLINES D'ÉVEIL

### Préambule

La liste d'apprentissages « essentiels » et « balises » propose tous les apprentissages à mener au fil des sept premières années de la scolarité obligatoire et susceptibles de faire l'objet d'une évaluation certificative en fin de sixième primaire.

Pour les apprentissages essentiels proposés, les balises s'organisent selon une mise en place progressive des savoirs et savoir-faire.

#### L'apprentissage des disciplines d'éveil vise :

- le développement de compétences spécifiques et transversales (la démarche de recherche) ;
- l'acquisition de connaissances.

Cet apprentissage s'effectue a minima par la mise en œuvre de démarches de recherche chaque fois que le contexte l'autorise.

#### La démarche de recherche permet de :

- rencontrer et appréhender une réalité complexe
  - faire émerger une énigme à résoudre (se poser des questions)
  - dégager des pistes de recherche (rechercher des indices, formuler des hypothèses...)
  - confronter les pistes, préciser des critères de sélection des pistes et sélectionner selon ces critères
- investiguer des pistes de recherche
  - récolter des informations
    - par la recherche expérimentale, l'observation et la mesure
    - par la recherche documentaire et la consultation de personnes ressources
- structurer les résultats, les communiquer, les valider, les synthétiser (garder des traces)
  - assembler et organiser des informations
  - s'interroger à propos des résultats d'une recherche, élaborer une synthèse et construire de nouvelles connaissances

#### Classification des êtres vivants

En ce qui concerne la « classification des êtres vivants », ce document fait notamment référence à la classification phylogénétique scientifique qui permet de montrer les liens de parenté entre les espèces.

#### Précaution

Pour les disciplines d'éveil historique et géographique, les balises sont issues directement des Socles de compétences. Par contre, en éveil scientifique, les (colonnes de droite des) Socles de compétences sont vierges de tout détail. C'est pourquoi les balises de sciences, issues de la réflexion du groupe de travail et présentes à titre indicatif, sont écrites en italique.

## Formation historique

### M3

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Explorer le temps.	
Le vocabulaire temporel	Utiliser de manière adéquate le terme « maintenant » pour se situer dans le temps.  S'approprier et utiliser adéquatement, en situation, des termes : - pour (se) situer dans une journée : avant, maintenant, pendant que, en même temps que, après ; - pour (se) situer dans le temps : maintenant, il y a longtemps ; - pour se situer dans sa famille proche (généalogie).
Le nom des représentations du temps	Désigner et/ou nommer les représentations du temps utilisées en classe.

### ÉTAPE 1

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Utiliser des repères et des représentations du temps.	Découper la journée en heures.
L'organisation du temps	Découper la semaine en jours pour :
	- Utiliser le calendrier de la semaine pour situer des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais) ;
	- Utiliser une ligne du temps de la journée pour situer des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais) ;
	- Utiliser une ligne du temps de la semaine pour situer des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais) ;
	- Situer des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais).

## ÉTAPE 2

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Utiliser des repères et des représentations du temps. L'organisation du temps	Découper l'année en mois.
	Utiliser une grille horaire hebdomadaire... pour situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).
	Utiliser un calendrier... pour situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).
	Utiliser une ligne du temps de l'année divisée en mois... pour situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).
	Utiliser une ligne du temps reprenant la naissance de J.C., les siècles, les périodes conventionnelles et les repères fondés sur des événements marquants ... pour situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).
	Situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté).
Le mode de vie des gens à une époque déterminée	Identifier, caractériser les activités et techniques pour : s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire.
	Identifier, caractériser les activités et techniques pour : s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire.
	Comparer les activités et techniques pour : s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire.
	Comparer les activités et techniques pour : s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire.
L'évolution du mode de vie des gens	Décrire l'évolution d'un aspect concret du mode de vie dans nos régions.
Lire une trace du passé. La nature d'une trace du passé	Identifier un objet, un monument, une peinture, une sculpture, une photographie...
	Identifier un objet, un monument, une peinture, une sculpture, une photographie, un document écrit...
	Identifier un objet, un monument, une peinture, une sculpture, une photographie, un document écrit, un graphique, un document audio-visuel...
	Distinguer document original et reconstitué.
	Distinguer ce qu'on lit et ce qu'on déduit.

## Formation géographique

### M3

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Explorer l'espace.	
Vocabulaire lié à l'orientation spatiale	S'approprier, en situation, des termes : pour se situer, (se) placer, se déplacer (sur, sous, devant, derrière...).
Le nom des espaces de la classe, de l'école selon leur fonction	Désigner/nommer les différents espaces de la classe, des espaces connus de l'école.
Vocabulaire lié au paysage	Nommer, a minima, deux éléments d'un paysage observé (ex : un arbre dans le bois, une maison dans une rue, une fleur dans le jardin...).

### ÉTAPE 1

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Utiliser des repères spatiaux et des représentations de l'espace.	Se déplacer dans le milieu proche (maison, école), y situer des repères fixes.
	Se déplacer dans le milieu proche (école, quartier), y situer des repères fixes.
	Se déplacer dans le milieu proche (quartier, village), y situer des repères fixes.
	Utiliser le dessin d'un plan, d'un itinéraire vécu pour représenter un espace auquel on a eu un accès direct.
Localiser un lieu, un espace.	Situer et se situer par rapport à soi et à des repères visuels (devant, derrière, à droite, à gauche, entre).
	Situer et se situer par rapport à sa maison, son école, son quartier, son village.
Lire un paysage, une image géographique. Les composantes du paysage	Identifier au moins deux aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme ou aux activités de ce dernier.

## ÉTAPE 2

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Utiliser des repères spatiaux et des représentations de l'espace.	Utiliser des repères spatiaux et des représentations spatiales pour se situer, situer des faits et se déplacer sur un plan de la commune.
	Utiliser des repères spatiaux (ma commune, les régions, les principaux cours d'eau, les principales villes) et des représentations spatiales pour se situer, situer des faits et se déplacer sur une carte de Belgique reprenant les différentes régions.
	Utiliser des repères spatiaux (Belgique, états de l'Union) et des représentations spatiales pour se situer, situer des faits et se déplacer sur une carte de l'Europe.
	Utiliser des repères spatiaux (continents, océans Atlantique et Pacifique) et des représentations spatiales pour se situer, situer des faits et se déplacer sur un planisphère.
Localiser un lieu, un espace.	Situer (un lieu, un espace) par rapport à ma commune, les régions, les principaux cours d'eau, les principales villes de Belgique.
	Situer (un lieu, un espace) par rapport à la Belgique et aux états de l'Union européenne.
	Situer (un lieu, un espace) par rapport aux continents et aux océans.
	Orienter selon les 4 directions cardinales.
Lire un paysage, une image géographique. Les composantes du paysage	Identifier des aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme ou aux activités de ce dernier : bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication, surface plane ou accidentée, cours d'eau, vallée.
	Caractériser les éléments naturels ou humains.
	Caractériser un paysage peu ou très humanisé.
	Caractériser un paysage rural, urbain ou industriel.
	Distinguer photo aérienne de photo au sol.
Les milieux naturels	Identifier forêts, déserts, montagnes, mers et océans.
	Caractériser forêts, déserts, montagnes, mers et océans.
	Identifier leurs atouts et leurs contraintes (pente, altitude).
	Identifier leurs atouts et leurs contraintes (temps qu'il fait, végétation, cours d'eau).

## Formation scientifique

### M3

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Les êtres vivants	
Les êtres vivants réagissent. Le nom des organes et fonctions des cinq sens	Utiliser plusieurs sens pour prélever des caractéristiques.  Montrer l'organe utilisé pour : sentir, voir et entendre.
Les êtres vivants métabolisent. Les termes liés à des besoins physiologiques	Exprimer, avec ses mots, en situation, ses besoins de manger, boire, se reposer, dormir, aller aux toilettes, se moucher...
Classification Le vivant et le non vivant	Citer au moins un élément qui caractérise un être vivant rencontré dans le vécu scolaire (par exemple : grandir, se nourrir (boire/manger), se reproduire).

### ÉTAPE 1

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Les êtres vivants	
Les êtres vivants réagissent. Les organes des sens	<i>Désigner et nommer l'organe correspondant à chaque sens : nez, peau, œil, oreille, langue.</i>  <i>Dire la fonction de chaque organe : sentir, toucher, voir, entendre, goûter.</i>
Les êtres vivants se reproduisent. Cycle de vie	<i>Expliquer que les vivants se reproduisent, naissent, grandissent, meurent.</i>
L'organisme Anatomie fonctionnelle	<i>Découvrir la fonction et les principaux organes de l'appareil locomoteur.</i>
Classification Le vivant et le non vivant	<i>Expliquer que les vivants respirent, se nourrissent, éliminent leurs déchets, réagissent, se reproduisent, grandissent, naissent, meurent.</i>
	<i>Citer plusieurs caractéristiques nécessaires pour mettre en évidence le vivant.</i>
	<i>Trier des vivants et des non-vivants.</i>

## ÉTAPE 2

ESSENTIELS	BALISES
	Les élèves sont-ils capables de... ?
Les êtres vivants	
Les êtres vivants réagissent. Les organes des sens	<i>Désigner et nommer l'organe correspondant à chaque sens : nez, peau, œil, oreille, langue.</i>  <i>Dire le sens lié à chaque organe : odorat, toucher, vue, ouïe, gout.</i>
Les êtres vivants se reproduisent. Cycle de vie	<i>Décrire les différentes étapes de la vie d'animaux : fécondation, naissance, croissance avec ou sans métamorphose et mort.</i>  <i>Décrire les différentes étapes de la vie de végétaux : germination, croissance, floraison, pollinisation – fécondation, fructification, dispersion des graines.</i>
L'organisme Anatomie fonctionnelle	<i>Décrire les fonctions (support, protection, mobilité) et les principales parties de l'appareil locomoteur.</i>  <i>Expliquer le rôle des organes (muscles, tendons et os) dans une mise en mouvement.</i>
	<i>Décrire les fonctions (absorption, dégradation, assimilation, stockage) et les principaux organes de l'appareil digestif.</i>  <i>Expliquer la nécessité de transformer les aliments et de les transporter dans le corps humain.</i>
	<i>Décrire la fonction (transport) et les principaux organes de l'appareil circulatoire.</i>
	<i>Décrire la fonction (échanges gazeux) et les principaux organes de l'appareil respiratoire.</i>
	<i>Décrire les fonctions (protection, toucher) de l'appareil tégumentaire.</i>
Les relations êtres vivants/milieu Les chaînes alimentaires	<i>Observer de quoi se nourrissent les animaux, observer le fonctionnement d'une chaîne alimentaire.</i>
Classification des caractéristiques observables des animaux	<i>Nommer des attributs des espèces rencontrées (yeux, bouche, squelette interne, squelette externe, absence de squelette).</i>
	<i>Nommer des attributs des espèces rencontrées (membres, pattes articulées, nageoires, poils, écailles, peau nue, nombre de doigts à la main...).</i>
	<i>Classer des vivants selon leurs attributs à l'aide d'ensembles emboîtés.</i>

	<i>Classer des vivants selon leurs attributs à l'aide de tableaux à double entrée.</i>
L'énergie	
L'électricité Circuit électrique simple	<p>Identifier les composants d'un circuit électrique simple : fil électrique, générateur, récepteur, interrupteur.</p> <p><i>Distinguer le circuit électrique fermé du circuit ouvert.</i></p> <p><i>Réaliser un circuit électrique simple, en dessiner le plan à l'aide de symboles conventionnels.</i></p> <p><i>Distinguer conducteur et isolant.</i></p>
La chaleur Dilatation et contraction	<i>Distinguer les phénomènes de dilation et contraction sous l'effet de la chaleur et/ou du froid.</i>
La matière	
Propriétés et changements États de la matière (liquide-solide-gazeux)	<i>Identifier les différents états de la matière, caractériser certaines substances.</i>
Changements d'état	<i>Identifier des matières qui peuvent changer d'état.</i>
L'air et l'eau Etats de l'eau (liquide-solide-gazeux)	<i>Imaginer et réaliser une expérience simple pour répondre à une question d'ordre scientifique à propos des changements d'état de l'eau.</i>
Différentes formes d'eau dans l'environnement (neige, brouillard, givre...)	<i>Identifier les formes de l'eau dans l'environnement.</i>
L'air et l'eau Le cycle de l'eau	<p>Décrire le cycle naturel de l'eau en identifiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les changements d'état (évaporation, condensation, solidification, fusion) ;</li> <li>- les déplacements d'eau (précipitations, ruissellement et infiltration) ;</li> <li>- les réserves d'eau (eaux de surface et eaux souterraines).</li> </ul>

## Ressources complémentaires

### ÉVALUATIONS EXTERNES NON CERTIFICATIVES EN ÉVEIL

2018 : Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2018 - 3<sup>e</sup> primaire - Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2018 - 5<sup>e</sup> primaire - Éveil scientifique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25162&navi=2024>

2015 : Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2015 - 3<sup>e</sup> primaire - Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2015 - 5<sup>e</sup> primaire - Éveil scientifique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24762&navi=2031>

2012 : Éveil historique et géographique

Évaluation non certificative - 2012 - 3<sup>e</sup> primaire - Éveil historique et géographique

Évaluation non certificative - 2012 - 5<sup>e</sup> primaire - Éveil historique et géographique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25186&navi=3208>

2009 : Éveil historique et géographique & Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2009 - 3<sup>e</sup> primaire - Éveil historique et géographique & Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2009 - 5<sup>e</sup> primaire - Éveil historique et géographique & Éveil scientifique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25186&navi=3208>

2002 : Éveil historique et géographique

Évaluation non certificative - 2002 - 3<sup>e</sup> primaire - Éveil historique et géographique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25186&navi=3208>

2001 : Éveil scientifique

Évaluation non certificative - 2001 - 5<sup>e</sup> primaire - Éveil scientifique

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25186&navi=3208>

**SÉQUENCES DE L'ÉMISSION "Y'A PAS ÉCOLE, ON RÉVISE !"**

<https://www.e-classe.be>

# ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

## INTRODUCTION

---

La situation sanitaire a conduit cette année scolaire à de nouvelles perturbations de l'organisation des cours ayant un impact significatif sur les apprentissages des élèves. Elle implique au moins deux conséquences importantes :

- les élèves n'ont pas pu suivre leur cursus habituel et risquent de présenter des lacunes dans leurs apprentissages, que ce soit en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences, parfois très hétérogènes ;
- si l'enseignement n'a pas pu se dérouler dans des conditions optimales lors de la présente année scolaire, des adaptations restent nécessaires de façon à assurer les apprentissages essentiels, tant au regard des épreuves certificatives de cette fin d'année que pour assurer une poursuite harmonieuse du cursus scolaire.

L'identification des « essentiels » se fonde exclusivement sur les référentiels en vigueur (Socles de compétences et Compétences terminales pour les disciplines envisagées) et non sur les programmes, propres à chaque pouvoir organisateur. Or, ces référentiels constituent la base minimale des apprentissages à maîtriser dans chacune des disciplines. C'est pourquoi le présent document proposera le plus souvent une priorisation des savoirs, savoir-faire et compétences à maîtriser et formulera des pistes permettant d'aller à l'essentiel. S'agissant d'une base minimale, il convient le plus souvent de ne rien négliger, même si cela doit éventuellement se faire d'une façon plus condensée et hiérarchisée.

Cette hiérarchisation s'est opérée de plusieurs manières par la priorisation

- de certains éléments des référentiels : sélection de contenus d'apprentissage tantôt plus axés sur les/certains savoirs ou les/certains concepts, tantôt plus axés sur l'une ou l'autre compétence ou savoir-faire en fonction de la maîtrise attendue des uns et/ou des autres au terme de l'année scolaire, en ce compris lors des épreuves externes certificatives.
- dans les Socles, selon les cas, tantôt des contenus à entraîner, tantôt des contenus à certifier.
- au sein des UAA ou des chapitres des référentiels, les contenus :
  - renforçant la dimension citoyenne des apprentissages ;
  - indispensables à la poursuite du cursus en fonction des éléments nécessaires pour aborder l'année scolaire suivante ou le degré suivant en raison de la conception spiralaire des référentiels.
- du caractère incontournable de contenus qui ne sont plus mobilisés dans la suite du cursus.

Le choix et/ou la conjugaison de ces multiples axes prioritaires diffère(nt) selon les disciplines et les cours envisagés. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que les tableaux proposés dans les pages qui suivent n'apparaissent pas comme un ensemble harmonisé entre ces disciplines ou que les textes qui les accompagnent ne présentent pas une structure totalement uniforme. C'est un choix délibéré. Le document s'adressant à des enseignants le plus souvent différents, il s'agissait de répondre le plus efficacement possible aux spécificités et à l'épistémologie de ces disciplines, d'adopter une structure et un langage qui « parlent » aux professeurs et, enfin, de coller au plus près à la structure et à la logique interne des divers référentiels qui en définissent les contenus. Quelles que soient la structure et la présentation retenues, les contenus développés ci-après poursuivent cependant un même objectif : identifier les apprentissages essentiels.

Pour ce qui est de l'identification des lacunes, les apprentissages ne peuvent efficacement se poursuivre sans un diagnostic constant permettant de s'assurer que chaque élève possède les apprentissages indispensables pour maîtriser ceux à venir. On renverra à ce sujet le lecteur aux balises transversales développées en tout début du présent document. Toutefois, il peut s'avérer pertinent de reporter certains éléments de ce diagnostic à un moment plus propice au cours de l'année scolaire quand ils ne seront mobilisés que bien plus tard, au cours de ce second semestre par exemple. Il est en effet plus porteur que l'évaluation diagnostique, la remise à niveau par différenciation et les nouveaux apprentissages se succèdent dans une temporalité restreinte.

Les enseignants choisiront les méthodes qu'ils estimeront les plus adaptées au contexte dans lequel ils fonctionnent pour atteindre la maîtrise des apprentissages essentiels. Toutefois, afin d'assurer la cohérence des apprentissages pour l'ensemble des élèves, la coordination des enseignants au sein des disciplines devient un enjeu crucial. Il s'agit d'élaborer une planification commune équilibrée de l'étude des savoirs, de la mobilisation des savoir-faire et de l'entraînement des compétences de façon à réduire l'hétérogénéité des acquis des élèves héritée de la crise sanitaire. Les équipes pourront également repenser le temps consacré à l'évaluation certificative en classe au bénéfice des apprentissages.

Le présent document est structuré par discipline. À l'intérieur de celles-ci, sont distingués, lorsque cela s'avère pertinent, les éléments relevant des Socles de compétences de ceux relevant des compétences terminales. Les contenus prioritaires sont détaillés par année ou par degré selon la précision retenue par les référentiels.

Sont ainsi envisagés les disciplines ou cours qui suivent :

- le français
- les mathématiques
- les sciences
- l'histoire et la géographie
- les langues modernes
- l'éducation physique
- les cours techniques et de pratique professionnelle

Au sein de chaque cours ou de chaque discipline, un préambule contextualise la manière dont les choix ont été opérés dans les référentiels et précise, selon les cas, comment les contenus essentiels s'articulent en différentes priorités.

Au terme de cette identification des essentiels, des balises ou des pistes en vue du diagnostic sont proposées.

Enfin, il revient aux enseignants de 1<sup>re</sup> année commune de consulter les essentiels relatifs à la deuxième étape des socles de compétences (fin de l'enseignement primaire) pour concevoir leurs activités diagnostiques. De même, les enseignants du premier degré différencié consulteront les essentiels et les balises relatifs à cette même étape pour ajuster leurs activités d'apprentissage.

## FRANÇAIS

### 1<sup>er</sup> degré – 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences

#### PRÉAMBULE

Le présent document se veut un outil de présentation des compétences essentielles, afin de fournir aux équipes pédagogiques un outil facilitant les choix à poser pour rencontrer les « essentiels » des apprentissages.

Les propositions qui suivent ont été réfléchies en tenant compte, notamment, des compétences certifiées lors des différents CE1D depuis 2010, mais aussi de l'évaluation prévue en juin 2022. Rappelons que les Socles de compétences constituent le minimum à atteindre à l'étape 3 du cursus. Il n'est donc pas question de distinguer des compétences essentielles, de compétences accessoires. Trois degrés de priorités ont été déterminés pour travailler les compétences : en fonction de l'évaluation externe certificative (E.E.C.), en fonction des nécessités pour la suite du cursus et, enfin, celles qui seront travaillées en fonction du temps disponible dans la planification. Une colonne « commentaires » apporte, quand c'est nécessaire, un complément d'information.

Pour être synthétique, ces propositions ne hiérarchisent pas les compétences, mais se veulent un outil de facilitation mis à disposition des équipes pédagogiques pour orienter les choix dans la planification des apprentissages. En fonction des programmes en vigueur, le professionnalisme des enseignants permettra de garantir aux élèves les meilleures chances de préparer tant l'évaluation externe certificative de fin de degré que la suite du cursus.

Par ailleurs, à la fin de la section réservée à la discipline français, il vous sera proposé quelques pistes afin de mener à bien votre réflexion sur les balises importantes en vue de l'évaluation diagnostique de début d'année. Ces balises sont à mettre en lien avec les priorités dans les quatre domaines des compétences.

ESSENTIELS

LIRE				
Compétences des Socles	Susceptible d'être certifié au terme de l'année 2021-2022	Nécessaire à la poursuite du cursus	À entretenir ou à aborder en fonction de la planification et/ou non certifié	Commentaires
<b>Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication</b>				
Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel.			X	On privilégiera des récits fictionnels et le recours à des portefeuilles de textes informatifs et/ou persuasifs.
Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.		X		On favorisera la gestion des documents informatifs dans la perspective de l'exploitation d'un portefeuille de textes.
Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes (illustrations, images, première et quatrième pages de couverture, typographie...).		X		
Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...).	X			
Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective.			X	
Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.	X			

Élaborer des significations				
Gérer la compréhension du document pour :				
• dégager les informations explicites,	X			
• découvrir les informations implicites (inférer),	X			
• vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées,	X			
• percevoir le sens global afin de pouvoir :				
○ restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques,	X			
○ reformuler et utiliser des informations,	X			
○ reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes,		X		
○ dégager la thèse et identifier quelques arguments.	X			
Réagir selon la nature du document en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs et distinguer :				
• le réel de l'imaginaire ;		X		
• le réel du virtuel ;		X		
• le vraisemblable de l'invraisemblable ;	X			
• le vrai du faux.		X		

Dégager l'organisation d'un texte			
Reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante :			Il peut arriver que l'on fasse référence à la structure narrative et argumentative lors des Epreuves Externes Certificatives (E.E.C).
• narrative ;	X		
• descriptive ;		X	
• explicative ;		X	
• argumentative ;	X		
• structure dialoguée.		X	
Repérer les marques de l'organisation générale :			
• paragraphes (signes divers séparant les groupes de paragraphes, alinéas et/ou double interligne, titres et intertitres) ;	X		
• mise en page ;			X
• organisateurs textuels ;		X	
• modes et temps verbaux.		X	
Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte			
Repérer les facteurs de cohérence :			
• mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;	X		
• reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) ;	X		Ces compétences seront surtout abordées dans la perspective de leur mise en œuvre lors d'activités de productions.
• système de temps ;		X	
• progression thématique.		X	
Tenir compte des unités grammaticales			
Comprendre le sens d'un texte en :			
• s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;		X	Le code est à envisager prioritairement comme un outil au service de la compréhension.
• reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).		X	
Traiter les unités lexicales			

Comprendre en :				
• émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;	X			
• confirmant le sens d'un mot ;	X			
• établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;		X		
• distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).		X		
<b>Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux</b>				
Relier un texte à des éléments non verbaux.		X		Attention, les graphiques et/ou illustrations en support d'un document écrit sont néanmoins souvent présents lors des E.E.C.

<b>ÉCRIRE</b>				
Compétences des <i>Socles</i>	Susceptible d'être certifié au terme de l'année 2021-2022	Nécessaire à la poursuite du cursus	À entretenir ou à aborder en fonction de la planification et/ou non certifié	Commentaires
<b>Orienter son écrit en fonction de la situation de communication</b>				
En tenant compte des critères suivants :				La priorité sera accordée aux textes dont l'intention est de donner du plaisir (amplification d'un récit de fiction) <b>ou</b> aux textes à visée persuasive (textes argumentés).  Les autres genres et types de textes seront envisagés en fonction du temps disponible dans la planification.
• de l'intention poursuivie (...);	X			
• du statut du scripteur (...);		X		
• du destinataire,	X			
• du projet, du contexte de l'activité ;		X		
• du genre de texte choisi ou imposé ;	X			
• des procédures connues et des modèles observés ;		X		
• du support matériel.		X		
<b>Élaborer des contenus</b>				

Rechercher et inventer des idées, des mots (...).	X			On privilégiera les documents écrits, en accordant une attention particulière à la justification.
Réagir à des documents écrits, sonores, visuels... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente.	X			
<b>Assurer l'organisation et la cohérence du texte</b>				
Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle (...)	X			<p>Il s'agit ici :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ d'entretenir et de renforcer les compétences certifiées à l'issue de la phase 2 (organiseurs textuels, reprise par un substitut lexical...);</li> <li>✓ d'assurer une organisation adéquate des productions, en accordant la priorité aux productions attendues lors des E.E.C.</li> </ul> <p>À titre d'exemple :</p> <p>L'organisation en paragraphes est essentielle et mobilisée lors des E.E.C.</p> <p>L'emploi des titres et des intertitres n'est jamais mobilisé dans la tâche d'écriture lors des E.E.C.</p>
Contribuer à la cohérence du texte en :				
• créant judicieusement des paragraphes (...);	X			
• utilisant à bon escient les indicateurs d'ensemble supérieurs à la phrase (...);		X		
• organisateurs textuels;			X	
• choix d'un système de temps et du mode approprié.	X			
Employer les facteurs de cohérence :				
• mots ou expressions servant à enchaîner les phrases;	X			
• reprise d'informations d'une phrase à l'autre (...).				
Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte (choix des adverbes de temps et de lieu, progression thématique...).	X			
<b>Utiliser les unités grammaticales et lexicales</b>				
Utiliser de manière appropriée :				
• les structures de phrase;	X			
• les signes de ponctuation.	X			
Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.	X			

Orthographier les productions personnelles (...).	X			L'orthographe n'est pas à travailler <b>spécifiquement</b> pour préparer les E.E.C. mais chaque occasion peut être exploitée pour installer ou renforcer les savoirs relatifs au code.
<b>Assurer la présentation</b>				
Au niveau graphique :				Il sera cependant utile que les élèves aient rencontré les genres fréquemment utilisés comme support de l'épreuve écrite lors des E.E.C. (lettre, mail...).
• mise en page selon le genre ;			X	
• écriture soignée et lisible ;	X			
• écriture à l'aide d'outils.		X		
Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux (...).		X		

<b>PARLER- ECOUTER</b>				
Compétences des <i>Socles</i>	Susceptible d'être certifié au terme de l'année 2021-2022	Nécessaire à la poursuite du cursus	À entretenir ou à aborder en fonction de la planification et/ou non certifié	Commentaires
<b>Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication</b>				
En tenant compte des critères suivants :				<b>Remarque :</b> <b>Dans les trois colonnes de gauche, on utilise un P pour Parole et un E pour Écoute.</b>
• 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) ;		E/P		La priorité des productions sera accordée à l'écoute <b>d'un</b> document authentique...
• des interlocuteurs ;	E	P		
• des contraintes de l'activité ;	E	P		
• des modalités de la situation.			E/P	

En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant...).		E/P		Utilisation des médias pour présenter, avec ou sans masque, une production intelligible
En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tours et temps de parole...).		E/P		
<b>Élaborer des significations</b>				
Présenter le message ou y réagir.		E/P		
Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.		P		
Relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources.	E			
Sélectionner les informations répondant à un projet.	E	P		
Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• en distinguant : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'essentiel de l'accessoire ;</li> <li>○ le réel de l'imaginaire ;</li> <li>○ le vraisemblable de l'invraisemblable ;</li> <li>○ le vrai du faux,</li> </ul> </li> </ul>	E			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.</li> </ul>		P		
Dégager, présenter des informations explicites (dans son cadre de vie quotidien, dans son cadre de vie collectif) et implicites.	E	P		
Vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées.	E			

Gérer le sens global du message et reformuler les informations.	E			
<b>Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message</b>				
Utiliser et identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, structure dialoguée.		E/P		À l'audition, la priorité sera accordée aux documents à visées informative et argumentative.
Organiser et percevoir la progression des idées.		E/P		
Utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes...).		E/P		Les autres genres et types seront envisagés en fonction du temps disponible dans la planification.
Veiller à la présentation phonique du message.			P	
<b>Utiliser et identifier les moyens non verbaux</b>				
Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard...).			E/P	Présentation de livres, de sujets (utilisation de multimédias, de journaux, du TBI...) en exploitant des moyens non verbaux.
Utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports: schémas, objets, illustrations, tableaux...			E/P	

## 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – Compétences terminales

### PRÉAMBULE

Les référentiels en vigueur présentent des unités d'acquis d'apprentissages (UAA) qui revêtent toutes une importance égale. Il n'est dès lors pas envisageable de hiérarchiser les compétences entre elles, ni de les prioriser. Les propositions qui suivent, présentées sous forme de tableaux, visent à accompagner les équipes pour rencontrer de manière efficiente les attendus.

Ces tableaux sont conçus pour les humanités générales et technologiques ou les humanités professionnelles et techniques, par degré voire par année. Ils envisagent les objets à faire produire mis en relation avec les compétences ou UAA visées ainsi que les éventuels focus sur la littérature et sur les arts.

Nous invitons les équipes à se concerter pour opérer les choix qu'elles jugent les plus judicieux, en fonction des programmes en vigueur, afin d'offrir aux élèves les meilleures chances de rencontrer les objectifs de la formation visée.

Nous proposons enfin, au terme des tableaux, quelques balises afin d'aider les professeurs à mener à bien l'évaluation diagnostique. Ces balises sont à mettre en lien avec les prérequis nécessaires à la mise en œuvre des apprentissages planifiés.

Nous recommandons de :

- s'assurer d'une progression au sein du degré, voire d'un degré sur l'autre ;
- limiter l'évaluation sommative aux tâches de transfert ou à quelques tâches intermédiaires (appliquer) en lien explicite avec le produit final ;
- privilégier l'intégration des lectures individuelles dans les productions ;
- répartir les différents genres de productions culturelles sur le degré ;
- planifier le cas échéant les savoirs littéraires prévus par le référentiel.

### Lecture des tableaux

Afin de s'assurer que les acquis d'apprentissage sont construits de manière concrète et durable, il s'agit de les mettre au service d'une production écrite ou d'une performance orale. En effet, selon les référentiels, les savoirs, savoir-faire et attitudes doivent être installés avec l'objectif d'accomplir les tâches de communication programmées.

Les référentiels exposent une série d'unités d'acquis d'apprentissage dont l'ordre de présentation n'est ni hiérarchique ni séquentiel. Certaines UAA sont régulièrement combinées entre elles pour prendre corps dans des tâches d'intégration. Ces dernières, reprises dans les tableaux suivants, rencontrent au mieux l'ensemble des UAA. Ces tableaux concourent à planifier et faire réaliser un nombre minimum d'objets sur l'année ou le degré. En ce sens, les productions listées dans les tableaux qui suivent constituent les essentiels.

En regroupant certaines UAA dans quelques productions, les professeurs sont invités à souscrire à un principe d'économie tout en rencontrant à minima les exigences dans une dynamique spiralaire.

## ESSENTIELS

Humanités générales et technologiques - 2<sup>e</sup> degré, 3<sup>e</sup> année

Objets à faire produire	UAA visées
Production informative écrite : réduction de texte, tableau comparatif	UAA 1 et UAA 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative écrite : avis argumenté	UAA 3, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative orale : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle littéraire	UAA 4 et UAA 6 (UAA 0)
1 production culturelle (recomposition ou amplification)	UAA 5 (UAA 0)
<b>Focus sur la littérature et sur les arts</b>	
Entrée dans la littérature par les genres (récit réaliste, récit de l'étrange, récit de vie, récit policier...)	

Humanités générales et technologiques - 2<sup>e</sup> degré, 4<sup>e</sup> année

Objets à faire produire	UAA visées
Production informative écrite : résumé de texte	UAA 1 et UAA 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative écrite : avis argumenté	UAA 3, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative orale : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle non littéraire (exposition, spectacle, peinture...)	UAA 4 et UAA 6 (UAA 0)
1 production culturelle (recomposition ou amplification)	UAA 5 (UAA 0)
<b>Focus sur la littérature et sur les arts</b>	
Étude du classicisme (fable et comédie) et du romantisme	

Humanités générales et technologiques - 3<sup>e</sup> degré

Objets à faire produire	UAA visées
Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace de l'information sélectionnée Réponse synthétique à une ou plusieurs questions	UAA 1 et 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif à des questions sociétales, culturelles, morales...) (cf. CESS 2022)	UAA 3, voire UAA 6 (UAA 0)
Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale ou à une discussion	UAA 4 (UAA 0), UAA 2
Amplification, recomposition ou transposition portant sur une œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...)	UAA 5 (UAA 0)
Récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle soit à l'écrit soit à l'oral Dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles	UAA 6
<b>Focus sur la littérature et sur les arts</b>	

On abordera au minimum les quatre courants suivants : l'humanisme, les Lumières, le réalisme, le surréalisme

Humanités professionnelles et techniques - 2<sup>e</sup> degré, 3<sup>e</sup> année

Objets à faire produire	UAA visées
Production informative écrite : réduction de texte	UAA 1 et UAA 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative écrite : avis argumenté	UAA 3, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative orale : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle littéraire	UAA 4 et UAA 6 (UAA 0)
1 production culturelle (recomposition ou amplification)	UAA 5 (UAA 0)

Humanités professionnelles et techniques - 2<sup>e</sup> degré, 4<sup>e</sup> année

Objets à faire produire	UAA visées
Production informative écrite : résumé	UAA 1 et UAA 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative écrite : avis argumenté	UAA 3, voire UAA 6 (UAA 0)
Production argumentative orale : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle non littéraire (exposition, spectacle, peinture...)	UAA 4 et UAA 6 (UAA 0)
1 production culturelle (recomposition ou amplification)	UAA 5 (UAA 0)

Humanités professionnelles et techniques - 3<sup>e</sup> degré

Objets à faire produire	UAA visées
Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace de l'information sélectionnée Réponse synthétique à une (ou plusieurs) question(s)	UAA 1 et 2 combinées, voire UAA 6 (UAA 0)
Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (cf. CESS 2022)	UAA 3 (UAA 0)
Prises de parole dans une discussion ou une négociation en vue d'aboutir à une décision/position commune	UAA 4 (UAA 0)
Amplification ou recomposition ou transposition portant sur une œuvre culturelle source : formes brèves, texte littéraire ou œuvre graphique/picturale	UAA 5 (UAA 0)
Récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle soit à l'écrit soit à l'oral Dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles	UAA 6

## BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

En tout état de cause, il faudra être attentif aux conséquences liées aux différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, outre le fait d'être attentif aux problèmes émotionnels liés aux éventuels décrochages, il s'agira de différencier les remédiations en tenant compte de chaque élève.

Afin de favoriser la consolidation des apprentissages, les enseignants proposeront diverses évaluations à caractère diagnostique.

Pour évaluer ces travaux diagnostiques, il est souhaitable qu'ils ou elles utilisent et mettent à disposition des élèves des grilles de correction critériées. Ainsi, les activités de correction individuelles, par les pairs, par l'enseignant, permettront d'apprécier les acquis, mais aussi de pallier les manquements rencontrés en opérant les remises à niveau nécessaires. Ces pratiques diagnostiques devraient de surcroît favoriser, auprès des élèves en plus grande difficulté, la reconquête de la confiance en soi et la volonté de progresser.

À l'issue des pratiques diagnostiques et de remédiation, les enseignants entameront les nouvelles séances d'apprentissage en articulant explicitement celles-ci aux activités ciblées de remise à niveau qu'ils auront proposées à leurs classes.

Il s'agira de varier les méthodes d'évaluation en prévoyant des épreuves diagnostiques écrites et orales. Diverses voies sont à explorer pour poser les diagnostics : des échanges individualisés, des discussions de groupe et des observations comportementales.

# MATHÉMATIQUES

---

## Préambule

Dans le contexte de cette année scolaire de nouveau très particulière, il devient fondamental de centrer les apprentissages sur les matières essentielles qui n'ont pas encore été acquises ou suffisamment travaillées.

Les manuels couvrent généralement différents programmes. Il convient d'y être attentif et d'éviter de travailler les contenus ne correspondant pas aux attendus. De même, il serait opportun d'opérer des choix pertinents et réfléchis parmi les activités et exercices proposés en visant les bases indispensables à la poursuite du cursus scolaire.

De plus, avant d'entamer l'étude de chaque nouvelle notion, il conviendrait de tenir compte des besoins et du niveau de chaque élève, de remobiliser et de réactiver les apprentissages préalables nécessaires et réalisés précédemment afin de vérifier et de consolider les acquis des élèves.

Le temps consacré à l'évaluation sommative ne devrait pas être excessif : si tous les contenus sont susceptibles d'être évalués, tous ne doivent pas l'être obligatoirement.

Du temps peut également être gagné en évitant des corrections collectives trop systématiques et chronophages dont l'utilité est parfois relative.

**Le présent texte contient deux parties :**

- les *essentiels*, sélectionnés dans les référentiels, pour les différents niveaux et les différentes filières de l'enseignement secondaire ;
- des balises en vue du diagnostic.

## Essentiels

Pour aider les enseignants à faire face à cette situation inédite, les contenus des référentiels ont été classés en deux niveaux de priorité.

### PREMIER DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ

Pour le premier degré différencié, il convient de se référer aux essentiels relatifs à la fin de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire (fin de l'enseignement fondamental).

### PREMIER DEGRÉ – 3<sup>e</sup> ÉTAPE DES SOCLES DE COMPÉTENCES

Le présent document se base sur le référentiel *Socles de compétences* qui reprend toutes les compétences de base que les élèves doivent acquérir à la fin du premier degré commun.

La préparation à l'épreuve de mathématiques du **CE1D de juin 2022** requiert d'avoir travaillé prioritairement tous les **contenus cochés** dans le tableau ci-dessous. Celui-ci reprend les titres et domaines des *Socles* auxquels ont été associés les thèmes susceptibles d'être évalués.

Pour cette année scolaire, les compétences non identifiées pourraient être abordées de manière moins approfondie, notamment en réduisant le temps qui leur est consacré, le nombre ou la difficulté des exercices.

#### Légende du tableau ci-après

- Les « regroupements fonctionnels » n'ont aucune vocation programmatique ou planificatrice.
- Les numéros correspondent à l'ordre rédactionnel des compétences listées dans la partie « Mathématiques » de l'extrait annexé du document « Socles de compétences ».
- Les numéros en italique se réfèrent à des compétences qui doivent être entretenues en 3<sup>e</sup> étape de la scolarité obligatoire, les numéros en gras se réfèrent à des compétences qui doivent être certifiées à cette même étape.
- Les compétences numérotées 26, 28, 29 et 49 ne sont pas reprises car elles ne concernent plus la 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences.
- Pour des raisons pragmatiques, les compétences 13 et 19 sont scindées en 13N et 19N (pour Numérique) et 13L et 19L (pour Littéral). Pour cette même raison, les compétences 30 et 31 sont scindées en 30F et 31F (pour Figures) et 30S et 31S (pour Solides). Enfin la compétence 55 relative aux pourcentages a été ventilée en 55f (lorsque le pourcentage est lié à un calcul fractionnaire) et 55p (lorsque le pourcentage est lié à un calcul de proportion).

Les rubriques N3, FS3, G1 comprennent les numéros des compétences qui ne peuvent être que difficilement évaluées pour elles-mêmes, mais facilement (et couramment) imbriquées dans les compétences dont les numéros sont indiqués à droite en regard.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE - Mathématiques

Domaines	N°	Titres des Socles, n° des compétences Les n° en gras font référence aux compétences à certifier à la fin de la 3 <sup>e</sup> étape		Thèmes	
Les nombres	N1	Compter, dénombrer, classer 1, 2, 3		Dénombrement (par un calcul, par une formule, suite de nombres), comparaison/classement/encadrement de nombres	
	N2	Organiser les nombres par familles 4, 5, 6, 7		Suite et régularité, multiples/diviseurs/parité, décomposition en facteurs premiers, PGCD/PPCM	X
	N3	Calculer 17, 18, 20, 25	Opérations (priorités et propriétés) et valeurs numériques 8, 9, 10, 11, 12, 13N, 14, 15, 16, 19N, 24	Opérations, priorités, propriétés, division euclidienne, inverse/opposé, puissances, puissances de 10, notation scientifique, valeur numérique	X
			Expressions et calculs littéraux 13L, 19L, 21, 22	Expressions littérales (traduction/périmètre/aire), réduction de termes semblables, produit de monômes, règle des parenthèses, distributivité, mise en évidence, produits remarquables, propriétés des puissances	X
		Équations 23	Résolution, vérification, mise en équation	X	
Les solides et figures	FS1	Repérer 27		Droite graduée, repère cartésien, abscisse/ordonnée/coordonnées	X
	FS2	Reconnaitre, comparer, construire, exprimer	Reconnaissance et tracé de figures simples 30F, 31F, 32	Reconnaissance des figures par dessin ou description, construction de figures, représentation en vraie grandeur, médiatrice/bissectrice	X
			Propriétés des figures 33, 34	Propriétés relatives aux côtés, aux angles, aux diagonales	X
			Solides 30S, 31S, 35, 36, 37	Reconnaissance, représentations (vues coordonnées, perspective cavalière, développement)	
	FS3	Dégager régularités, propriétés, argumenter	des des Transformations du plan 38, 40, 42	Quatre isométries, axes et centre de symétrie, invariants, transformation et coordonnées, agrandissement/réduction de figures	
43 Description d'étapes de construction 39			Étapes de construction	X	
Les grandeurs	G1	Comparer, mesurer 44, 45, 46, 50, 51	Périmètre, aire et volume 47	Périmètre, aire [dont comptage à l'aide d'un quadrillage], volume	X
			Angles 48	Mesure d'un angle avec le rapporteur	X
	G2	Opérer, fractionner	Fractions 52, 53, 54, 55 f	Fractions de... [liées aux grandeurs], représentations de fractions	
			Proportionnalité 55p, 56, 57, 58, 59	Pourcentage, échelle, règle de trois, grandeurs proportionnelles, tableau/coefficient de proportionnalité, proportions	X
Le traitement de données	T	Lire, interpréter et représenter un graphique ou un tableau, représenter des données 60, 61, 62, 63		Lecture, interprétation [en utilisant le vocabulaire statistique adéquat], représentation	X
		Déterminer une moyenne arithmétique, un effectif, une fréquence [%],... 64, 65		Recherche d'un effectif, d'une fréquence, d'une valeur centrale [données discrètes], fréquence d'un évènement	X

Extrait des « Socles de compétences »

LES NOMBRES

Compter, dénombrer, classer

1	Dénombrer par un calcul et le cas échéant par une formule.
2	Dire, lire et écrire des nombres dans la numération décimale de position en comprenant son principe.
3	Classer (situer, ordonner, comparer) des entiers, des décimaux et des fractions munis d'un signe.

Organiser les nombres par familles

4	Décomposer et recomposer.
5	Décomposer des nombres en facteurs premiers.
6	Créer des familles de nombres à partir d'une propriété donnée (pair, impair, multiple de, diviseur de ...).
7	Relever des régularités dans des suites de nombres.

Calculer

8	Identifier et effectuer des opérations dans des situations variées avec des entiers, des décimaux et des fractions munis d'un signe. Y compris l'élévation à la puissance.
9	Estimer, avant d'opérer, l'ordre de grandeur d'un résultat.
10	Construire des tables d'addition et de multiplication, en comprenant leur structure, et les restituer de mémoire.
11	Utiliser la soustraction comme la réciproque de l'addition et la division comme la réciproque de la multiplication.
12	Dans un calcul, utiliser les décompositions appropriées des nombres.
13	Utiliser des propriétés des opérations pour justifier une méthode de calcul.
14	Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation.
15	Effectuer un calcul comportant plusieurs opérations à l'aide de la calculatrice.
16	Vérifier le résultat d'une opération.
17	Utiliser l'égalité en termes de résultat et en termes d'équivalence.
18	Écrire des nombres sous une forme adaptée (entière, décimale ou fractionnaire) en vue de les comparer, de les organiser ou de les utiliser.
19	Respecter les priorités des opérations.
20	Utiliser les conventions d'écriture mathématique.
21	Transformer des expressions littérales, en respectant la relation d'égalité et en ayant en vue une forme plus commode.
22	Construire des expressions littérales où les lettres ont le statut de variables ou d'inconnues.
23	Résoudre et vérifier une équation du premier degré à une inconnue issue d'un problème simple.
24	Calculer les valeurs numériques d'une expression littérale.
25	Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations.

**LES SOLIDES ET FIGURES**

Repérer	
26	Se situer et situer des objets.
27	Associer un point à ses coordonnées dans un repère (droite, repère cartésien).
28	Se déplacer en suivant des consignes orales.
29	Représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données.

Reconnaitre, comparer, construire, exprimer	
30	Reconnaitre, comparer des solides et des figures, les différencier et les classer sur base des éléments de symétrie pour les figures et sur base de leurs éléments caractéristiques pour les solides.
31	Construire des figures et des solides simples avec du matériel varié.
32	Tracer des figures simples en lien avec les propriétés des figures et des instruments y compris le rapporteur.
33	Connaitre et énoncer les propriétés de côtés et d'angles utiles dans les constructions de quadrilatères et de triangles.
34	Connaitre et énoncer les propriétés des diagonales d'un quadrilatère.
35	Associer un solide à sa représentation dans le plan et réciproquement (vues coordonnées, perspective cavalière, développement).
36	Construire un parallélépipède en perspective cavalière.
37	Dans une représentation plane d'un objet de l'espace, repérer les éléments en vraie grandeur.

Dégager des régularités, des propriétés, argumenter	
38	Dans un contexte de pliage, de découpage, de pavage et de reproduction de dessins, relever la présence de régularités. Reconnaitre et caractériser une translation, une symétrie axiale et une rotation.
39	Décrire les différentes étapes d'une construction en s'appuyant sur des propriétés de figures, de transformations.
40	Reconnaitre et construire des agrandissements et des réductions de figures en s'appuyant sur les propriétés de proportionnalité et de parallélisme.
41	Relever des régularités dans des familles de figures planes et en tirer des propriétés relatives aux angles, aux distances et aux droites remarquables.
42	Décrire l'effet d'une transformation sur les coordonnées d'une figure.
43	Comprendre et utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres à la géométrie pour énoncer et argumenter.

**LES GRANDEURS**

Comparer, mesurer	
44	Comparer des grandeurs de même nature et concevoir la grandeur comme une propriété de l'objet, la reconnaitre et la nommer.
45	Effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat. (Longueurs, capacités, masses, aires, volumes, durées, cout).

46	Faire des estimations en utilisant des étalons familiers et conventionnels.
47	Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes.
48	Mesurer des angles.
49	Se situer et situer des évènements dans le temps.
50	Connaître le sens des préfixes déca. , déci. , hecto. , kilo. , centi. , milli.
51	Établir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure.
<b>Opérer, fractionner</b>	
52	Fractionner des objets en vue de les comparer.
53	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).
54	Additionner et soustraire deux grandeurs fractionnées.
55	Calculer des pourcentages.
56	Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe.
57	Dans une situation de proportionnalité directe, compléter, construire, exploiter un tableau qui met en relation deux grandeurs.
58	Reconnaître un tableau de proportionnalité directe parmi d'autres.
59	Déterminer le rapport entre deux grandeurs, passer d'un rapport au rapport inverse.

## LE TRAITEMENT DE DONNEES

60	Organiser selon un critère.
61	Lire un graphique, un tableau, un diagramme.
62	Interpréter un tableau de nombres, un graphique, un diagramme.
63	Représenter des données, par un graphique, un diagramme.
64	Déterminer un effectif, un mode, une fréquence, la moyenne arithmétique, l'étendue d'un ensemble de données discrètes.
65	Dans une situation simple et concrète (tirage de cartes, jets de dés,...) estimer la fréquence d'un évènement sous forme d'un rapport.

## 2<sup>e</sup> ET 3<sup>e</sup> DEGRÉS – COMPÉTENCES TERMINALES

### Humanités générales et technologiques

Pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement de transition, les documents se basent exclusivement sur le référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques ». Il conviendrait idéalement d'enseigner tous les contenus des UAA. Toutefois, une priorité pourrait être accordée à certains d'entre eux.

Afin de ne pas alourdir le document, seules les ressources ont été reprises et ventilées en P1 (Priorité 1) et P2 (Priorité 2). Celles classées en P1 sont les plus indispensables pour la poursuite des études ou pour la formation citoyenne des élèves. Toutes les autres sont listées en P2. Elles pourraient, cette année encore, être abordées sans être trop approfondies, notamment en réduisant le temps qui leur est consacré, le nombre ou la difficulté des exercices.

Les processus des trois dimensions (connaître, appliquer et transférer) associés aux ressources enseignées devront être travaillés.

3GTT - Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>3UAA1</b> Figures isométriques et figures semblables	Théorème de Thalès et sa réciproque	Angle inscrit, angle au centre dans un cercle
	Configurations de Thalès	Figures isométriques
	Figures semblables	Cas d'isométrie des triangles
	Cas de similitude des triangles	
<b>3UAA2</b> Triangle rectangle	Théorème de Pythagore et sa réciproque	Médiane relative à l'hypoténuse
	Nombres irrationnels	Inscriptibilité d'un triangle rectangle dans un demi-cercle
	Trigonométrie	Propriétés métriques dans un triangle rectangle
<b>3UAA3</b> Approche graphique d'une fonction	Graphique d'une fonction	Relation, fonction
	Parties de $R$	Variable dépendante, variable indépendante
	Éléments caractéristiques d'une fonction exclusivement à partir de son graphique	
<b>3UAA4</b> Premier degré	Fonction du premier degré	
	Fonction constante	
	Représentation graphique de la fonction du premier degré et de la fonction constante	
	Rôle des paramètres $m$ et $p$	
	Caractéristiques de la fonction du premier degré	
	Inéquation du premier degré	
	Intersection de deux fonctions du premier degré et/ou constantes	
<b>3UAA5</b> Outils algébriques	Principes d'équivalence des inégalités	Équations impossible et indéterminée
	Règle du produit nul	Système d'équations linéaires
	Équation produit	Puissances à exposant entier
	Factorisation	Racines (carrée – cubique)
	Fractions rationnelles (difficulté minimale)	Polynômes à une variable
		Loi du reste

4GTT - Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>4UAA1</b> Statistique descriptive	Population et échantillon	Indicateur de dispersion
	Caractères qualitatif et quantitatif	Fonctions statistiques et graphiques d'un logiciel
	Caractères discret et continu	Inégalité de Tchebychev
	Classes de données, centre de classe	
	Effectifs et fréquences cumulés	
	Indicateurs de position	
	Graphiques statistiques	
<b>4UAA2</b> Géométrie dans l'espace	Représentation plane d'un objet de l'espace	Comparaison entre perspective cavalière et centrale
	Caractérisation d'une droite et d'un plan	Propriétés utiles aux constructions des points de percée
	Positions relatives de deux droites, de deux plans, d'une droite et d'un plan	
	Propriétés utiles aux constructions des sections planes	
<b>4UAA3</b> Trigonométrie		Définition du sinus, cosinus et tangente d'un angle dans le cercle trigonométrique
		Relations principales
		Formule de l'aire d'un triangle quelconque
		Relation des sinus
		Théorème d'Al Kashi
<b>4UAA4</b> Fonctions de référence	Représentations graphiques des fonctions de référence	Transformées de fonctions
	Croissance, décroissance, extrémums sur un intervalle	
	Parité	
	Caractéristiques graphiques des fonctions de référence	
<b>4UAA5</b> Deuxième degré	Fonction du 2 <sup>e</sup> degré	Somme et produit des solutions de l'équation du 2 <sup>e</sup> degré
	Caractéristiques de la fonction du 2 <sup>e</sup> degré	

	Caractéristiques de la parabole d'axe vertical	
	Équations et inéquations du 2 <sup>e</sup> degré	
	Forme factorisée du trinôme du 2 <sup>e</sup> degré	
<b>4UAA6</b> Géométrie analytique plane	Repère orthonormé	Vecteurs
	Équation cartésienne d'une droite	Addition de vecteurs
	Droite d'équation $ax+by+c = 0$	Multiplication d'un vecteur par un réel
	Coefficient angulaire d'une droite	Vecteurs colinéaires
	Condition de parallélisme et de perpendicularité	Composantes d'un vecteur
	Distance entre un point et une droite	Vecteur directeur d'une droite
	Milieu d'un segment	Équations vectorielle et paramétrique d'une droite
	Équation cartésienne d'une parabole d'axe vertical	Équation cartésienne d'un cercle
	Définition de la parabole en tant que lieu géométrique	

5GTT Mathématiques pour scientifiques (6p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>5S UAA1</b> Statistique à deux variables	Représentation d'une série statistique à deux variables	Point moyen
	Ajustement linéaire	Méthode de Mayer
	Méthode des moindres carrés	Méthode des moindres carrés (avec démonstration de l'équation)
	Covariance	Fonctions statistiques et graphiques de l'outil informatique
	Coefficient de corrélation linéaire	
	Distinction entre causalité et corrélation	
<b>5S UAA2</b> Suites		Suites Définition en fonction du rang Définition par récurrence Limite d'une suite
		Suites arithmétiques, suites géométriques Terme général Somme des n premiers termes Type de croissance Convergence
		Intérêts simples, intérêts composés
		Tableau d'amortissement
		Somme infinie de termes d'une suite géométrique
<b>5S UAA3</b> Asymptotes, limites et continuité	Asymptotes et limites d'une fonction	Complétude de $R$
	Limite d'une somme, d'un produit, d'un quotient et de la composée de deux fonctions	Opérations sur les fonctions (y compris la composition)
		Adhérence au domaine d'une fonction
		Continuité en un point
		Continuité sur un intervalle
		Fonction « Partie entière »
		Théorème des valeurs intermédiaires (sans démonstration)

<b>5S UAA4</b> Dérivée	Nombre dérivé	Taux d'accroissement
	Fonction dérivée	Tangente en un point du graphique d'une fonction
	Dérivabilité d'une fonction	Théorème de Rolle (sans démonstration)
	Lien continuité-dérivabilité	Théorème des accroissements finis (sans démonstration)
	Écriture fractionnaire d'un radical	Liens entre la dérivée seconde et la concavité du graphique d'une fonction
	Formules de dérivation	
	Règle de l'Hospital	
	Liens entre la dérivée première et la croissance d'une fonction	
	Lien entre dérivée seconde et concavité d'une fonction	
	Point d'inflexion	
<b>5S UAA5</b> Fonctions trigonométriques	Nombre $\pi$	Angles, arcs, secteurs circulaires
	Radian	Inéquations trigonométriques
	Angles orientés	Formules usuelles de la trigonométrie : Formules de Carnot Formules de Simpson
	Fonctions trigonométriques de référence	
	Fonction trigonométrique $x \rightarrow a \sin(bx + c)$	
	Amplitude, période, déphasage	
	Équations trigonométriques	
	Formules usuelles de la trigonométrie : Formules d'addition Formules de duplication	
<b>5S UAA6</b> Géométrie vectorielle du plan et de l'espace	Repère de l'espace	Vecteurs coplanaires
	Composantes d'un vecteur	Combinaison linéaire de vecteurs
	Produit scalaire	
	Propriétés du produit scalaire	
	Norme d'un vecteur	

	Vecteurs orthogonaux	
<p><b>5S UAA7</b> Géométrie synthétique et analytique de l'espace</p>	<p>Point de vue analytique : Vecteur directeur d'une droite, équations vectorielle, paramétriques, cartésiennes d'une droite. Vecteurs directeurs d'un plan, équations vectorielle, paramétriques, cartésienne d'un plan. Vecteur normal à un plan L'équation d'un plan s'obtient aisément à partir d'un vecteur normal et vice versa. Conditions de parallélisme et d'orthogonalité de deux droites Conditions de parallélisme et de perpendicularité de deux plans Conditions de parallélisme et de perpendicularité d'une droite et d'un plan</p>	<p>Point de vue analytique : Équation d'un plan sous forme d'un déterminant Propriétés du déterminant utiles à la détermination de l'équation d'un plan Calcul d'un déterminant par la méthode des mineurs Distance entre deux points, entre un point et un plan</p> <p>Point de vue synthétique : tout</p>

6GTT Mathématiques pour scientifiques (6 p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>6S UAA1</b> Probabilité	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Arbre Simulation Tableau Analyse combinatoire arrangements avec et sans répétitions combinaisons sans répétitions permutations sans répétitions	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Diagramme de Venn Analyse combinatoire : permutation avec répétitions
	Probabilité	Probabilité conditionnelle
	Expérience aléatoire, catégorie d'épreuve, événements	Évènements indépendants
	Probabilité d'un événement	Triangle de Pascal avec propriétés
	Propriétés des probabilités	Binôme de Newton
<b>6S UAA2</b> Lois de probabilité	Loi normale Espérance mathématique et écart-type Graphique de la distribution de probabilité	Variable aléatoire Espérance mathématique Écart-type Distribution de probabilité Fonction de répartition
	Table de la loi normale et outil informatique	Loi uniforme Espérance mathématique et écart-type
		Loi binomiale Épreuve et schéma de Bernoulli Espérance mathématique et écart-type
<b>6S UAA3</b> Intégrale	Encadrement d'une aire	Encadrement d'un volume
	Intégrale définie	Volume d'un solide de révolution
	Théorème fondamental	Théorème de la moyenne
	Primitives	Longueur d'un arc
	Calcul de l'intégrale définie par une primitive	
	Méthode d'intégration par changement de variable ou substitution	

	Méthode d'intégration par parties	
	Aire d'une surface plane	
	Volume d'un solide de révolution	
<b>6S UAA4</b> Fonctions exponentielles et logarithmes	Fonctions exponentielles	Coordonnées (semi) logarithmiques
	Fonctions logarithmes	Inéquations exponentielles
	Relation de réciprocity des fonctions exponentielles et logarithmes	Inéquations logarithmiques
	Nombre $e$	Étude de la fonction $x \rightarrow e^{-x^2}$
	Fonction exponentielle et fonction logarithme de base $e$	
	Équations exponentielles	
	Équations logarithmiques	
	Dérivée des fonctions exponentielles et logarithmes	
<b>6S UAA5</b> Fonctions réciproques et cyclométriques	Fonctions cyclométriques	Injection, surjection, bijection
		Réciproque d'une fonction
		Lien entre les graphiques de fonctions réciproques
		Lien entre les dérivées de fonctions réciproques
<b>6S UAA6</b> Lieux géométriques	Définition, construction et équation d'une ellipse, d'une hyperbole et d'une parabole d'axes de symétrie parallèles aux axes du repère	Méthode de traduction d'un lieu défini à partir d'une propriété métrique
	Éléments caractéristiques d'une conique	Méthode de recherche d'un lieu défini par des génératrices
		Intersection d'un cône et d'un plan
		Définition unifocale d'une conique et cohérence entre les définitions
		Effet d'une translation sur l'équation d'une conique
<b>6S UAA7</b> Nombres complexes	Représentations algébrique d'un nombre complexe	Représentations trigonométrique d'un nombre complexe
	Opérations dans l'ensemble $\mathbb{C}$ des nombres complexes	Conjugué, module et argument d'un nombre complexe
	Plan de Gauss	Formule de De Moivre

5GTT Mathématiques générales (4p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>5G UAA1</b> Statistique à deux variables	Représentation d'une série statistique à deux variables	Point moyen
	Ajustement linéaire	Méthode de Mayer
	Méthode des moindres carrés	Fonctions statistiques et graphiques de l'outil informatique
	Covariance	
	Coefficient de corrélation linéaire	
	Distinction entre causalité et corrélation	
<b>5G UAA2</b> Suites		Suites Définition en fonction du rang Définition par récurrence
		Suites arithmétiques, suites géométriques Terme général Somme des n premiers termes Type de croissance Convergence
		Intérêts simples, intérêts composés
		Tableau d'amortissement
<b>5G UAA3</b> Asymptotes et limites	Limite d'une fonction	Opérations sur les fonctions (y compris la composition)
	Règles de calcul des limites ( <i>en limitant l'exercitation des techniques de calcul</i> )	
	Asymptotes	
<b>5G UAA4</b> Dérivée	Nombre dérivé	Taux d'accroissement
	Fonction dérivée	Tangente en un point du graphique d'une fonction
	Dérivée des fonctions de référence	Liens entre la dérivée seconde et la concavité du graphique d'une fonction
	Formules de dérivation	Point d'inflexion

	Liens entre la dérivée première et la croissance d'une fonction	
	Extremum local	

<b>5G UAA5</b> Fonctions trigonométriques		Nombre $\pi$
		Angles, arcs, secteurs circulaires
		Radian Angles orientés
		Fonctions trigonométriques de référence
		Fonction trigonométrique $x \rightarrow a \sin(bx + c)$ Amplitude, période, déphasage
		Équations trigonométriques du type : $\sin(x) = a; \cos(x) = a; \tan(x) = a; a \sin(bx + c) = k$

6GTT Mathématiques générales (4p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>6G UAA1</b> Probabilité	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Arbre Tableau Analyse combinatoire arrangements avec et sans répétitions combinaisons sans répétitions permutations sans répétitions	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Diagramme de Venn Simulation Analyse combinatoire : permutation avec répétitions
	Probabilité	Probabilité conditionnelle
	Expérience aléatoire, catégorie d'épreuve, événements	Évènements indépendants
	Probabilité d'un événement	
	Propriétés des probabilités	
<b>6G UAA2</b> Lois de probabilité	Loi normale Espérance mathématique et écart-type Graphique de la distribution de probabilité	Variable aléatoire Espérance mathématique Écart-type Distribution de probabilité Fonction de répartition
	Table de la loi normale et outil informatique	Loi uniforme Espérance mathématique et écart-type
		Loi binomiale Épreuve et schéma de Bernoulli Espérance mathématique et écart-type
<b>6G UAA3</b> Intégrale	Encadrement d'une aire	Encadrement d'un volume
	Intégrale définie	Volume d'un solide de révolution
	Théorème fondamental	
	Primitives	
	Aire d'une surface plane	
<b>6G UAA4</b> Fonctions exponentielles et logarithmes	Fonctions exponentielles	Coordonnées logarithmique et semi-logarithmique
	Fonctions logarithmes	Règle de l'Hospital
	Relation de réciprocity des fonctions exponentielles et logarithmes	
	Fonction exponentielle et fonction logarithme de base $e$	
	Dérivée des fonctions exponentielles et logarithmes	

<b>6G UAA5</b> Géométrie analytique dans l'espace		Repère orthonormé
		Vecteurs de l'espace
		Coordonnée d'un point dans l'espace
		Addition de deux vecteurs
		Multiplication d'un vecteur par un réel
		Distance entre deux points
		Condition analytique de perpendicularité de deux vecteurs
		Équations vectorielle, paramétriques et cartésienne d'un plan
		Équations vectorielle, paramétriques et cartésiennes d'une droite dans l'espace
		Vecteur normal à un plan
		Condition de parallélisme de deux droites, de deux plans
		Intersection de droites et de plans
		Condition d'alignement de trois points
		Condition de coplanarité de quatre points

5GTT Mathématiques de base (2p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>5B UAA1</b> Statistique à deux variables	Représentation d'une série statistique à deux variables	Point moyen
	Ajustement linéaire	Méthode de Mayer
	Méthode des moindres carrés	Fonctions statistiques et graphiques de l'outil informatique
	Covariance	
	Coefficient de corrélation linéaire	
	Distinction entre causalité et corrélation	
<b>5B UAA2</b> Suites		Suites Définition en fonction du rang Définition par récurrence
		Suites arithmétiques, suites géométriques Terme général Somme des n premiers termes Type de croissance Convergence
		Intérêts simples, intérêts composés
		Tableau d'amortissement
<b>5B UAA3</b> Modèles de croissance	Taux d'accroissement d'une fonction en un point	Logarithmes
	Taux d'accroissement instantané (approche intuitive du nombre dérivé) et interprétation graphique	Croissance logarithmique
	Famille des fonctions puissances $x^a$ avec $a = \frac{1}{2}$ ou $a = \frac{1}{3}$ ou $a \in \mathbb{Z}$	Relation de réciprocity entre fonction exponentielle et fonction logarithme
	Exponentielles	Échelle (semi-) logarithmique
	Croissance exponentielle	

6GTT Mathématiques de base (2p./s.)		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>6B UAA1</b> Probabilité	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Arbre Tableau	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités Diagramme de Venn Simulation
	Probabilité	Probabilité conditionnelle
	Expérience aléatoire, catégorie d'épreuve, évènements	Évènements indépendants
	Probabilité d'un évènement	
	Propriétés des probabilités	
<b>6B UAA2</b> Lois de probabilité	Variable aléatoire suivant une loi normale Espérance mathématique et écart-type Graphique de la distribution de probabilité	Variable aléatoire suivant une loi uniforme Espérance mathématique et écart-type
	Table de la loi normale et outil informatique	Variable aléatoire suivant une loi binomiale Épreuve et schéma de Bernoulli Coefficients binomiaux Probabilité de k succès dans un schéma de Bernoulli Espérance mathématique et écart-type
<b>6B UAA3</b> Géométrie		Perspective cavalière
		Perspective centrale
		Vues coordonnées
		Maquettes et développements

## HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

Pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement qualifiant, les documents et recommandations se basent exclusivement sur le référentiel « Compétences minimales en mathématiques à l'issue de la section de qualification lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études – Humanités professionnelles et techniques ». Il conviendrait idéalement d'enseigner tous les contenus des UAA. Toutefois, une priorité pourrait être accordée à certains d'entre eux.

Afin de ne pas alourdir le document, seules les ressources ont été listées et ventilées en P1 (Priorité 1) et P2 (Priorité 2). Celles classées en P1 sont les plus indispensables pour la poursuite des études, pour la formation professionnelle ou pour la formation citoyenne des élèves. Toutes les autres sont listées en P2. Elles pourraient, cette année encore, être abordées sans être trop approfondies, notamment en réduisant le temps qui leur est consacré, le nombre ou la difficulté des exercices.

Les processus des trois dimensions (connaître, appliquer et transférer) associés aux ressources enseignées devront être travaillés.

La priorisation, présentée dans le document et élaborée dans un cadre général, pourrait cependant être modifiée pour s'adapter à chaque situation particulière. En effet, le référentiel étant rédigé par degrés, la répartition des UAA entre les années peut être différente selon les pouvoirs organisateurs. Le caractère essentiel d'une UAA dépend notamment de l'option suivie par les élèves. Particulièrement, dans le cadre d'un cours à quatre périodes par semaine au troisième degré, le temps disponible pour une UAA varie également en fonction du nombre d'UAA et du poids de chacune d'elles pour une option déterminée.

Dès lors, il paraît judicieux que les enseignants déterminent une planification en se concertant non seulement avec l'enseignant de l'année précédente, mais aussi avec les professeurs des cours techniques, sans toutefois oublier la formation citoyenne des élèves.

2 <sup>e</sup> degré technique de qualification - Mathématiques liées aux spécificités des options		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>MQ24 UAA1</b> Approche graphique d'une fonction		Graphique d'une fonction
		Variable dépendante, variable indépendante
		Intervalles de $R$
		Éléments caractéristiques d'une fonction à partir de son graphique
<b>MQ24 UAA2</b> Le premier degré	Fonction constante	Représentation graphique de la fonction « inverse »
	Fonction du 1 <sup>er</sup> degré	Inéquation du 1 <sup>er</sup> degré à une inconnue
	Équation du 1 <sup>er</sup> degré à une inconnue	Nuage de points, ajustement linéaire
	Intersection de 2 fonctions du 1 <sup>er</sup> degré et/ou constantes	
<b>MQ24 UAA3</b> Le deuxième degré	Fonction du 2 <sup>e</sup> degré	Inéquations du 2 <sup>e</sup> degré
	Rôles des paramètres	Représentation graphique de la fonction « racine carrée »
	Caractéristiques de la fonction du 2 <sup>e</sup> degré	
	Caractéristiques d'une parabole d'axe vertical	
	Équations du 2 <sup>e</sup> degré	
<b>MQ24 UAA4</b> Géométrie	Théorème de Pythagore et sa réciproque	Figures planes
	Sinus, cosinus, tangente dans le triangle rectangle	Solides
<b>MQ24 UAA5</b> Statistique à une variable	Échantillon, population	Valeurs extrêmes - Étendue
	Variations statistiques	Quartile
	Effectif, fréquence, effectif et fréquence cumulés	Indice de dispersion
	Série statistique répartie en classe	
	Valeurs centrales	
	Représentations graphiques	

2 <sup>e</sup> degré technique de qualification – Mathématiques actives dans la formation qualifiante		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources : Priorité 1	Ressources : Priorité 2
<b>MQ22 UAA1</b> Le premier degré	Fonction constante	Représentation graphique des fonctions « inverse » et « racine carrée »
	Fonction du 1 <sup>er</sup> degré	Inéquation du 1 <sup>er</sup> degré à une inconnue
	Équation du 1 <sup>er</sup> degré à une inconnue	Intersection de 2 fonctions du 1 <sup>er</sup> degré et/ou constantes
<b>MQ22 UAA2</b> Géométrie	Figures planes	Théorème de Pythagore et sa réciproque
	Solides	
<b>MQ22 UAA3</b> Statistique à une variable	Variables statistiques	Valeurs extrêmes - Étendue
	Effectif, fréquence, effectif et fréquence cumulés	
	Valeurs centrales	
	Représentation graphique	

3 <sup>e</sup> degré technique de qualification - Mathématiques liées aux spécificités des options Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>MQ34 UAA1</b> Modèles de croissance	Famille des fonctions puissances	Fonctions logarithmes.
	Fonctions exponentielles	Équations du type $a^x = b; x^p = b$
	Caractéristiques graphiques de ces fonctions	Échelles logarithmique et semi-logarithmique
	Intérêt simple et intérêt composé	
<b>MQ34 UAA2</b> Statistique à deux variables	Représentation d'une série statistique à deux variables	Méthode de Mayer
	Ajustement linéaire	
	Méthode des moindres carrés (sans démonstration)	
	Coefficient de corrélation linéaire	
	Distinction entre causalité et corrélation	
<b>MQ34 UAA3</b> Probabilités	Approche empirique de la probabilité à partir de fréquences statistiques	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités (diagramme de Venn, simulation)
	Catégorie d'épreuves, évènement	Probabilité conditionnelle
	Évènements équiprobables	
	Probabilité d'un évènement	
	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités (arbre, tableau)	
<b>MQ34 UAA4</b> Lois de probabilité	Variable aléatoire suivant une loi normale Espérance mathématique et écart-type Graphique de la distribution de probabilité	Variable aléatoire suivant une loi uniforme Espérance mathématique et écart-type
	Table et/ou outil informatique	Variable aléatoire suivant une loi binomiale Épreuve et schéma de Bernoulli Coefficients binomiaux Probabilité de $k$ succès dans un schéma de Bernoulli Espérance mathématique et écart-type
		Variable aléatoire suivant une loi de Poisson Espérance mathématique et écart-type Graphique de la distribution de probabilité

<b>MQ34 UAA5</b> Comportement asymptotique	Limite à l'infini	
	Asymptote horizontale et asymptote oblique	
	Limite infinie en un réel	
	Asymptote verticale	
	Calculs de limites utiles à la recherche d'asymptote	
<b>MQ34 UAA6</b> Dérivée	Nombre dérivé	Taux d'accroissement
	Fonction dérivée	Tangente en un point du graphique d'une fonction
	Dérivée de $x \rightarrow p$ $x \rightarrow x^p (p \in \mathbb{R})$ $x \rightarrow \sqrt{x}$	
	Formules de dérivation (somme, produit, quotient, composée)	
	Liens entre la dérivée première et la croissance d'une fonction	
	Extremum local	
<b>MQ34 UAA7</b> Trigonométrie	Définition des sinus, cosinus et tangente d'un angle dans le cercle trigonométrique	Relation des sinus
	Relations principales	Théorème d'Al Kashi
<b>MQ34 UAA8</b> Fonctions trigonométriques	Radian	Équations trigonométriques du type: $\sin(x) = a ; \cos(x) = a ;$ $\tan(x) = a ; a \sin(bx + c) = k$
	Angles orientés	Transformée d'une fonction trigonométrique de référence en lien avec une symétrie orthogonale, une translation, une affinité
	Fonctions trigonométriques de référence	
	Fonction trigonométrique $x \rightarrow a \sin(bx + c)$	
	Amplitude, période, déphasage	

<b>MQ34 UAA9</b> Intégrale	Encadrement d'une aire	Encadrement d'un volume
	Intégrale définie	Volume d'un solide de révolution
	Théorème fondamental	
	Primitives	
	Primitivation de fonctions du type $x \rightarrow f(ax + b)$	
	Primitivation par décomposition	
	Aire d'une surface plane	
<b>MQ34 UAA10</b> Algèbre financière	Valeur acquise et actualisation	
	Annuité, amortissement	
<b>MQ34 UAA11</b> Système d'équations linéaires	Système de 2 équations du premier degré à 2 inconnues	Système de 3 équations du premier degré à 3 inconnues
		Méthode de Gauss
<b>MQ34 UAA12</b> Programmation linéaire	Inéquation linéaire à deux inconnues	
	Système d'inéquations linéaires à deux inconnues	
<b>MQ34 UAA13</b> Géométrie vectorielle	Vecteur	Coordonnées d'un vecteur
	Norme d'un vecteur	
	Opérations sur les vecteurs Addition Multiplication par un réel	
<b>MQ34 UAA14</b> Géométrie dans l'espace	Position relative de droites et de plans Incidence Parallélisme Orthogonalité	Section plane d'un solide
<b>MQ34 UAA15</b> Nombres complexes	Formes algébrique et trigonométrique d'un nombre complexe	Inverse d'un nombre complexe
	Point image d'un nombre complexe	
	Affixe d'un point du plan de Gauss	
	Somme de deux nombres complexes	
	Produit de deux nombres complexes	

3 <sup>e</sup> degré technique de qualification - Mathématiques actives dans la formation qualifiante		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources : Priorité 1	Ressources : Priorité 2
<b>MQ32 UAA1</b> Approche graphique d'une fonction	Intervalle	Variable dépendante, variable indépendante
	Éléments caractéristiques d'une fonction exclusivement à partir de son graphique	
<b>MQ32 UAA2</b> Modèles de croissance	Fonctions de référence	Suite arithmétique et suite géométrique
	Caractéristiques de ces fonctions	Logarithme en base 10 en tant que nombre
	Intérêt simple et intérêt composé	
<b>MQ32 UAA3</b> Statistique	Statistique à une variable Échantillon, population Quartiles Indices de dispersion (écart-type)	Statistique à une variable Boîte à moustaches Indices de dispersion (intervalle interquartile)
	Statistique à deux variables Représentation graphique Ajustement linéaire	Statistique à deux variables Méthode de Mayer
<b>MQ32 UAA4</b> Probabilité	Approche empirique de la probabilité à partir de fréquences statistiques	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités (diagramme de Venn, simulation)
	Catégorie d'épreuves, évènement	Probabilité conditionnelle
	Évènements équiprobables	
	Probabilité d'un évènement	
	Outils d'appropriation et de calcul de probabilités (arbre, tableau)	

2 <sup>e</sup> degré professionnel		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>MB22 UAA1</b> Tableaux, graphiques, formules	Unités de mesure	Priorités des opérations
	Système d'axes	Puissance de 10 à exposant naturel
	Proportionnalité entre deux grandeurs	
	Proportionnalité des accroissements	
	Équation du 1 <sup>er</sup> degré à une inconnue $ax+b=c$	
<b>MB22 UAA2</b> Géométrie	Unités de mesure	Mouvements dans le plan
	Figures planes	Théorème de Pythagore et sa réciproque
	Parallélépipède rectangle et cylindre	
	Perspective cavalière	
	Développement de solides	
<b>MB22 UAA3</b> Statistique à une variable	Pourcentages	Valeurs centrales
	Effectif, fréquence	Valeurs extrêmes - Étendue
	Représentation graphique	

3 <sup>e</sup> degré professionnel		
Priorités pour 2021-2022		
UAA	Ressources - Priorité 1	Ressources - Priorité 2
<b>MB32 UAA1</b> Tableaux, graphiques, formules	Unités de mesure spécifiques à l'OBG	Intersection de deux fonctions du premier degré et/ou constantes
	Fonction constante	Puissance à exposant entier
	Fonction du premier degré	Croissance exponentielle
	Proportionnalité inverse	
	Intérêt simple et intérêt composé	
<b>MB32 UAA2</b> Géométrie	Unités de mesure spécifiques à l'OBG	Cône
	Sphère, prisme, pyramide	Vues coordonnées (parallélépipède rectangle, cylindre)
	Perspective cavalière	
	Développement	
<b>MB32 UAA3</b> Statistique et probabilité	Échantillon, population	Catégorie d'épreuve
	Approche empirique de la probabilité à partir de fréquences statistiques	Évènements équiprobables
	Évènement	Outils d'appropriation et de calcul de probabilité (p. ex diagramme de Venn, simulation,...)
	Probabilité d'un évènement	
	Outils d'appropriation et de calcul de probabilité (arbre, tableau)	

## Balises pour une évaluation diagnostique

Chaque évaluation diagnostique devrait intervenir au moment opportun, avant d'entamer chaque contenu qui nécessite des prérequis dont la maîtrise doit être confirmée.

Ce sont les essentiels (priorité 1) identifiés ci-avant pour l'année dans laquelle les élèves étaient inscrits l'an passé qui devraient être ciblés. Un professeur de 4<sup>e</sup> ciblera dans son diagnostic les contenus essentiels priorités pour la 3<sup>e</sup> année. Des questionnaires simples et courts suffisent pour vérifier si les élèves possèdent les outils mathématiques nécessaires à l'entame d'une nouvelle matière.

La construction d'épreuves diagnostiques pourrait se baser sur les évaluations externes certificatives (CEB – CE1D) et externes non certificatives, téléchargeables sur le site « enseignement.be ». Il s'agirait alors de sélectionner les questions pertinentes liées à la matière visée.

L'évaluation diagnostique peut être présentée de différentes manières. Par exemple :

1. Un exercice avec solutionnaire est fourni aux élèves. Ils doivent répondre à deux questions :
  - Avez-vous déjà résolu ce type d'exercices ?
  - Comprenez-vous cet exercice ?

Si les élèves répondent positivement aux questions, un ou des exercices semblables leur sont proposés afin de vérifier qu'ils sont réellement capables de les réaliser. S'ils répondent négativement ou s'ils ne peuvent réaliser le ou les exercices semblables, une remédiation peut alors être mise en place.

2. Un exercice avec solutionnaire est fourni aux élèves. Ils doivent répondre à la question :
  - Quels sont les outils mathématiques utilisés pour solutionner l'exercice ?

La réponse de l'élève permet alors au professeur de mettre en place la remédiation si cela s'avère nécessaire.

Le suivi d'une évaluation diagnostique peut prendre différentes formes en fonction de l'analyse réalisée : une étude complète du contenu visé basée sur les essentiels, une révision courte, des fiches d'exercices ciblés, des fiches de synthèse sur le concept...

# SCIENCES

## 1<sup>er</sup> degré - 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences

### PRÉAMBULE

Le référentiel « Socles de compétences » présente de manière structurée les compétences de base à exercer de la première année de l'enseignement primaire à la deuxième année de l'enseignement secondaire. En initiation scientifique, il précise les savoirs et les savoir-faire à certifier, à entretenir et à initier et ce, à la fin de chacune des étapes.

Pour l'année scolaire 2021-2022, le présent document opère une sélection au niveau du référentiel Socles de compétences afin d'annoncer des priorités relatives aux savoirs et savoir-faire « essentiels » à mettre en place dans les apprentissages. Ces dernières sont présentées suivant leur importance. De plus, ce document comprend aussi des balises permettant la mise en place d'une évaluation diagnostique.

### ESSENTIELS

La sélection des savoirs et savoir-faire « essentiels » concerne principalement les élèves de deuxième année du premier degré commun pour l'année scolaire 2021-2022 en prévision de la passation de l'épreuve externe certificative.

La programmation des enseignants de deuxième année devrait se baser en tout premier lieu sur les éléments de matière repris dans ce document. Ceci devrait permettre d'assurer un temps d'apprentissage suffisant même si des aléas surviennent encore au cours de cette année scolaire.

Les savoirs et les savoir-faire « essentiels » sont détaillés dans les tableaux des pages suivantes. Ceux-ci sont susceptibles d'être certifiés au terme de l'année scolaire 2021-2022.

Il convient que les ressources sont à construire à partir de situations concrètes. Cette mobilisation des savoirs et des savoir-faire permet la mise en œuvre d'une démarche scientifique et donc de travailler par compétences (cf. Socles de compétences page 49).

Les savoirs sont listés selon les 4 domaines figurant dans les Socles de compétences (« Les êtres vivants », « L'énergie », « La matière » et « L'air, l'eau et le sol »). Les deux derniers domaines (« Les hommes et l'environnement » et « L'histoire de la vie des sciences ») sont uniquement abordés pour l'entraînement de savoir-faire.

Savoirs susceptibles d'être certifiés au terme de l'année scolaire 2021-2022

<b>Domaine 1 : Les êtres vivants</b>
<p>1.1.1. Les êtres vivants sont organisés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau « organe »</li> <li>• Niveau « appareil et système »</li> <li>• Niveau « organisme »</li> </ul> <p>1.1.2. Les êtres vivants réagissent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les récepteurs des stimuli : les organes des sens (sans étude anatomique exhaustive).</li> <li>• Les stimuli peuvent être des modifications du milieu ou des signaux émis par des êtres vivants.</li> <li>• Diversité de réactions face aux stimuli.</li> </ul> <p>1.1.4. Les êtres vivants se reproduisent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cycle de la vie.</li> <li>• Diversité du cycle de vie.</li> <li>• Diversité du mode de reproduction.</li> <li>• La reproduction humaine (sans anatomie exhaustive).</li> </ul> <p>1.2. L'organisme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en relation.</li> <li>• L'appareil circulatoire et sa fonction de transport dans tout l'organisme.</li> <li>• L'appareil digestif et ses fonctions d'absorption, de dégradation, d'assimilation et de stockage.</li> <li>• L'appareil respiratoire et les échanges gazeux.</li> <li>• L'appareil reproducteur et la perpétuation de l'espèce.</li> </ul> <p>1.3.1. Relations alimentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaines alimentaires.</li> <li>• Réseaux trophiques.</li> <li>• Flux de matière entre producteurs, consommateurs et décomposeurs.</li> <li>• Prédation.</li> </ul>
<b>Domaine 2 : L'énergie</b>
<p>2.1. Généralités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les principales sources d'énergie.</li> <li>• Les différentes formes d'énergie.</li> <li>• Transformation d'une forme d'énergie en une autre (pas de relevé exhaustif).</li> </ul> <p>2.2. L'électricité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'électricité est le résultat d'une transformation d'énergie.</li> <li>• Transformation de l'énergie électrique en d'autres formes d'énergie.</li> <li>• Le circuit électrique simple.</li> <li>• Bons et mauvais conducteurs.</li> </ul>

#### 2.4. Les forces

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

#### 2.5. La chaleur

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

### **Domaine 3 : La matière**

#### 3.1. Propriétés et changements

- Identification de quelques propriétés de chacun des états de la matière.

#### 3.2. Corps purs et mélanges

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

### **Domaine 4 : L'air, l'eau, le sol**

#### 4.1. L'air et l'eau

- Composition de l'air.
- Relation oxygène de l'air et de l'eau - respirations des êtres vivants.
- La pression atmosphérique (aspect qualitatif).
- Le cycle de l'eau.

Domaines où les savoir-faire sont uniquement travaillés

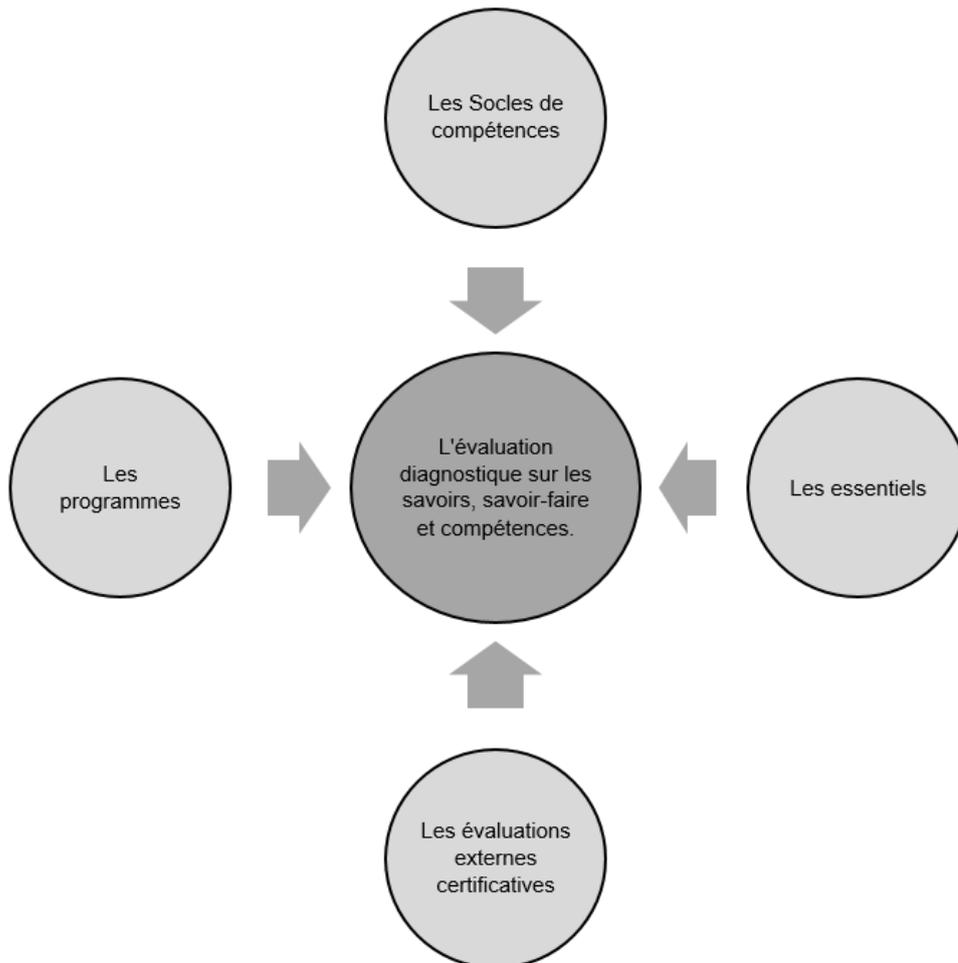
<b>Domaine 5 : Les hommes et l'environnement</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestion, conservation et protection des ressources.</li><li>• Utilisation des ressources.</li><li>• Épuisement, destruction, pollution....</li></ul>
<b>Domaine 6 : Histoire de la vie des sciences</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apparition de la vie.</li><li>• Aspect temporaire et évolutif des théories scientifiques.</li><li>• Approche critique des conséquences des recherches scientifiques et des applications technologiques.</li></ul>

Savoir-faire susceptibles d'être certifiés au terme de l'année scolaire 2021-2022

C1 : À 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.
C2 : Proposer un ou des facteurs susceptibles d'influencer la situation.
C3 : Proposer une ou des pistes de recherche.
C4 : 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.
C5 : 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.
C6 : 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.
C7 : 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).
C9 : 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).
C10 : Repérer et noter correctement des informations recherchées, à partir de graphiques en bâtonnets, en bandelettes, sectoriels ou cartésiens. Décrire les aspects répartitionnels et évolutifs liés aux types de graphiques.
Repérer et noter correctement une information issue d'un tableau de données.
C11 : 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.
C12 : Classer sur deux niveaux, par exemple six à huit éléments, selon deux ou trois critères scientifiques et leurs caractéristiques.
C13 : 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).
C17 : Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées implicitement aux situations initiales d'apprentissage.

## BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

La construction d'épreuves diagnostiques pourrait se fonder sur plusieurs documents : les Socles de compétences, les essentiels déterminés, le programme utilisé par les réseaux et certains items des évaluations externes certificatives (CEB - CE1D) et externes non certificatives (téléchargeables sur le site « enseignement.be »).



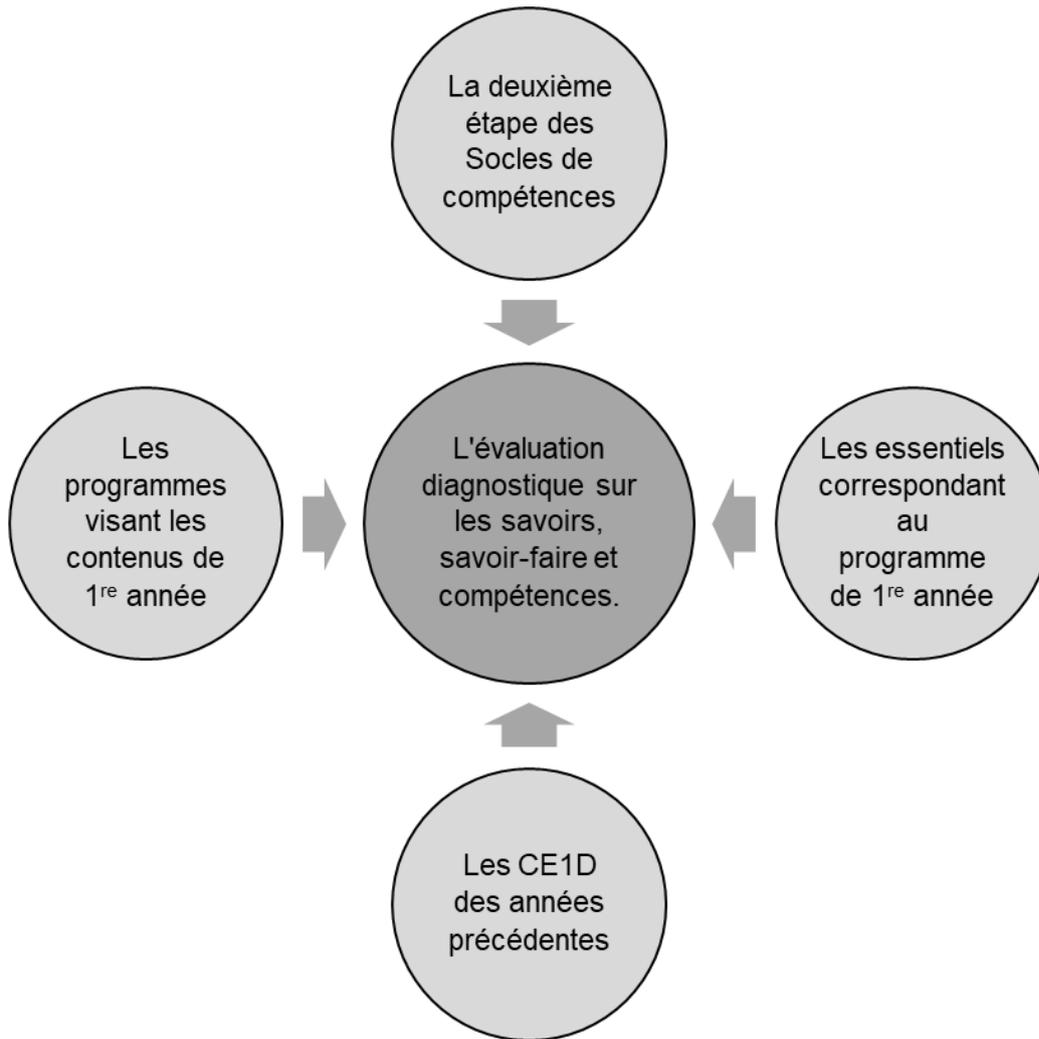
Dans ce modèle, les termes « programmes » et « essentiels » signifient :

- « programmes » : l'enseignant devrait identifier dans les programmes de l'année précédente les savoirs et savoir-faire qui devraient être activés pour aborder les matières de l'année en cours ;
- « essentiels » : l'enseignant devrait se référer aux essentiels en lien avec le programme de l'année en cours.

L'association des sphères « programmes » et « essentiels » permettrait d'opérer un choix de questions provenant des évaluations externes. L'enseignant veillerait aussi à répartir la sélection des questions en fonction des différentes composantes de l'évaluation (savoirs, savoir-faire et compétences).

Ce modèle pourrait être utilisé pour chaque année du 1<sup>er</sup> degré commun.

Ainsi, en 1<sup>re</sup> année, le modèle serait le suivant :



Exemples de questions proposées (liste non exhaustive) :

**Savoirs**

- CE1D 2019 - Question 14 Identification de quelques techniques de séparation des mélanges.
- CE1D 2016 - Question 8 Réseau trophique  
item 2

**Savoir-faire**

- CE1D 2019 - Question 1 C10 - Repérer et noter correctement une information issue d'un tableau de données.
- CE1D 2017 - Question 17 C11 - Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel

### Compétences

- CE1D 2017 - Question 15

Savoir :

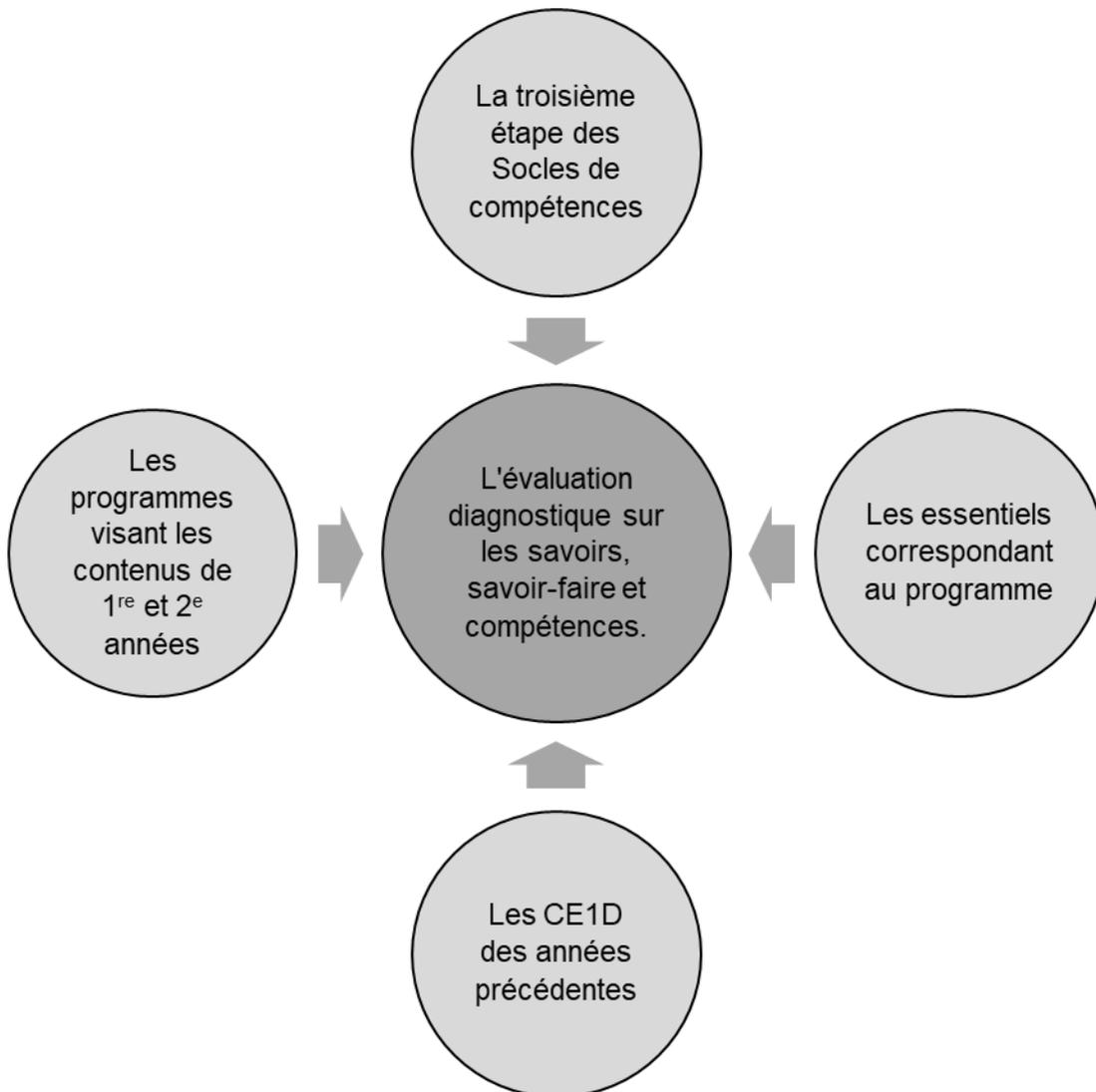
Relation entre les systèmes digestif, circulatoire et reproducteur.

Savoir-faire :

C11 - Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel

C17 - Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées implicitement aux situations initiales d'apprentissage.

Pour la 2<sup>e</sup> année, le modèle serait :



Exemples de questions proposées (liste non exhaustive) :

### Savoirs

- CE1D 2016 - Question 2 Transfert de la chaleur dans les différents états de la matière.
- CE1D 2019 - Question 6  
item 2 Les niveaux d'organisation.

### Savoir-faire

- CE1D 2018 - Question 1 C9 - 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).  
C10 - Repérer et noter correctement une information issue d'un tableau de données.
- CE1D 2014 - Question 12 C11 - 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.

### Compétences

- CE1D 2016 - Question 13 Savoirs :  
Chaîne alimentaire.  
Prédation.  
Savoir-faire :  
C9 - 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).  
C10 - Repérer et noter correctement des informations recherchées, à partir de graphiques en bâtonnets, en bandelettes, sectoriels ou cartésiens.  
C17 - Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées implicitement aux situations initiales d'apprentissage.
- CE1D 2015 - Question 7 Savoirs :  
Identification de quelques propriétés de chacun des états de la matière  
Aspect moléculaire de la matière (molécule = « bille » symbolisant la limite de la divisibilité de la matière).  
Savoir-faire :  
C11 - 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.  
C17 - Utiliser les connaissances acquises dans des situations liées implicitement aux situations initiales d'apprentissage.

## 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – Compétences terminales

### PRÉAMBULE

Les cours de sciences s'organisent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés dans l'enseignement général et technologique (HGT) et dans l'enseignement professionnel et technique (HPT) comme ci-après. En HGT, les cours de sciences se déclinent en trois niveaux : sciences générales, sciences de base et éducation scientifique. Dans chacun des niveaux, des cours de physique, chimie et biologie sont dispensés selon un volume horaire spécifique. En HPT, les sciences prennent la forme d'un cours de formation scientifique qui intègre plusieurs disciplines scientifiques.

Afin de faciliter la lecture du document ci-dessous, les « essentiels » HGT et HPT ont fait l'objet de chapitres distincts et les exemples proposés en HGT ciblent uniquement un niveau et une discipline (par exemple : sciences de base en physique).

Dans les référentiels de compétences de 2014 (HGT et HPT 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés), les unités d'acquis d'apprentissage (UAA) contiennent ce qui est « essentiel » à la formation des élèves. Ces référentiels sont présentés selon un découpage en UAA pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages. La suppression partielle ou totale de l'une d'entre elles provoquerait des ruptures et/ou des incohérences dans les cursus d'apprentissage.

Les pistes ci-dessous sont de nature à aider les enseignants à prioriser les apprentissages et les optimiser. Elles se basent sur certains constats étayés par l'inspection des sciences et visent à se recentrer sur la qualité des apprentissages en réduisant les pertes de temps.

Les « essentiels » décrits ci-dessous s'articulent en 3 axes communs :

- Les UAA forment un tout ;
- Le développement de la (les) compétence(s) par la mise en œuvre des processus par les élèves ;
- L'évaluation de la compétence à développer telle qu'explicitement mentionnée dans les référentiels.

Ils sont développés spécifiquement en fonction d'exemples pris dans les référentiels des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques.

La priorité commune à tous les cours de sciences (HGT et HPT) vise à s'assurer du niveau d'intégration de la démarche d'investigation scientifique par le jeune. Dès lors, les balises pour la réalisation d'un « diagnostic » sont communes aux référentiels HGT et HPT.

## ESSENTIELS

### Humanités générales et technologiques

Sciences générales, sciences de base et éducation scientifique

A. Les UAA forment un tout

Les référentiels de 2014 ont déjà fait l'objet d'une réduction de matière par rapport aux précédents.

Les UAA sont conçues de manière spiralaire avec une certaine chronologie. La plupart des UAA font appel à des prérequis illustrés dans la colonne des ressources. Dans la mesure où le référentiel constitue un tout indissociable, les prérequis doivent être impérativement assimilés. À titre d'exemple, en sciences générales, les UAA 1/2/3 de chimie sont des prérequis pour aborder l'UAA4. De la même manière, en sciences de base, la notion de méiose vue dans l'UAA3 est réinvestie dans l'UAA5 pour construire les notions de génétique.

La réorganisation du temps de classe nécessite cependant de se recentrer sur des priorités et d'éviter certains biais. Parmi ceux-ci, il semble évident qu'il faut proscrire :

- les dépassements

À titre d'exemple :

Le référentiel de physique mentionne régulièrement des limites à ne pas dépasser. En sciences de base dans l'UAA1 : attraction et répulsion électrique (sans formules) ; dans l'UAA 2 : Principe d'Archimède (pas d'exercices sur le sujet) ; dans l'UAA3 frottement (qualitatif, sans formule)...

- les longues séances d'exercices calculatoires

À titre d'exemple en biologie, dans l'UAA 8 en sciences générales, les nombreuses séances d'exercices répétitifs sur le monohybridisme et le dihybridisme.

- les évaluations chronophages à répétition

S'il convient de limiter les exercices incluant des résolutions calculatoires, il n'est évidemment pas approprié de solliciter ceci lors des évaluations. Pour chaque unité d'acquis d'apprentissage, le référentiel met l'accent sur la (les) compétence(s) à développer. L'évaluation devrait se centrer sur ces éléments, en sollicitant un (voire plusieurs) processus déjà entraîné(s) préalablement (voir point C de cette note, ci-après).

B. Développer la (les) compétence(s) par la mise en œuvre des processus par les élèves

Les trois référentiels de sciences, celui d'éducation scientifique, de sciences de base et de sciences générales des humanités générales et techniques (section de transition) précisent en leur introduction :

*« Le listage de ressources permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avère incontournable lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées ».*

Les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées sont donc listées à titre indicatif.

Il ne semble pas approprié de les travailler préalablement aux processus comme cela se fait parfois. Leur mobilisation s'effectue conjointement à l'activation des processus, dans le cadre de la démarche scientifique qui est primordiale.

L'essentiel étant de travailler la (les) compétence(s) à développer, il serait souhaitable d'aborder les UAA en se focalisant sur les processus, dont l'ordre n'est donné qu'à titre indicatif dans les référentiels.

À titre d'exemple en physique en sciences de base : le premier processus « connaître » de l'UAA 1 peut être mis en œuvre en se servant de peu de choses, comme une expérience réalisée par l'élève avec des ballons gonflés et frottés (ou des pailles) mis en contact. Les deux « connaître » qui suivent sont assez intuitifs et découlent (en partie) des Socles de compétences. Pour suivre, les trois premiers processus « appliquer » de l'UAA 1 peuvent s'appuyer sur l'utilisation d'un circuit électrique très simple (des piles, une ampoule, des fils de connexion). L'agencement des piles suivant différentes combinaisons permet à l'élève de se rendre compte que l'intensité augmente quand la tension s'accroît (par exemple par la mesure qualitative de la lumière produite par l'ampoule). Après cette approche rudimentaire, on pourrait faire utiliser un multimètre pour mesurer l'intensité de courant dans le circuit électrique (donc à travers le multimètre), la tension aux bornes d'un récepteur (donc entre deux points du circuit), et la mesure de la résistance.

Une telle approche n'est évidemment pas la seule possible. Il s'agit d'une illustration pour suggérer qu'en peu de temps, on peut s'axer sur l'essentiel, en développant la découverte, le cheminement s'appuyant sur l'observation expérimentale et la manipulation par l'élève, en parcourant plusieurs processus et en visant la compétence à développer.

Tout en privilégiant ce travail et comme l'illustre l'exemple ci-dessus en physique, il est aussi possible d'encore gagner du temps en agrégeant plusieurs processus dans une même activité d'apprentissage. Individualiser chaque processus revient davantage à les approfondir, ce qui n'est pas impératif si l'on garde à l'idée que l'essentiel est la compétence à développer.

En outre, si certains processus peuvent facilement être travaillés à domicile, ou par le biais du principe de la classe inversée, d'autres requièrent de la pratique expérimentale ce qui implique la présence d'un professionnel pour des motifs de sécurité et de mise à disposition de matériel.

La présente note reprend trois exemples où les processus du référentiel font appel à des mesures et/ou des expérimentations explicites. Celles-ci devraient toujours se dérouler durant le temps de classe de préférence avec un enseignant voire impérativement avec celui-ci si les conditions de sécurité de l'expérience l'exigent. Ajoutons cependant qu'il y a de nombreux processus où la voie expérimentale est possible (mais pas imposée).

En éducation scientifique en physique :

#### UAA 1

Appliquer :

- Mesurer une puissance ou une différence de potentiel et une intensité de courant dans un circuit.
- Mesurer une résistance (par exemple celle du corps humain).
- Vérifier qu'un élément de plus grande résistance réduit l'intensité de courant pour une différence de potentiel donnée.
- Dans le cadre d'une expérience, régler l'alimentation d'un électroaimant (afin de contrôler par exemple l'ouverture d'une porte ou de lever une charge avec une grue magnétique).

Transférer :

- Réaliser une tâche qui implique un montage impliquant un (ou des) commutateur(s) (par exemple : l'allumage d'une seule lampe à partir de 2 points différents).

En sciences de base en biologie :

#### UAA 4

Savoir-faire disciplinaire :

- Réaliser des observations au microscope optique.

En sciences générales en chimie :

UAA 7

Appliquer :

- Estérification et saponification : fabriquer du savon.

De plus, certains savoir-faire sont travaillés à plusieurs reprises (« comparer la taille », « analyser à partir d'un document », « interpréter un graphique », « estimer un ordre de grandeur »...). Si le temps vient à manquer, une telle répétition pourrait être allégée.

C. Évaluer la compétence à développer

Pour l'heure, aucun référentiel de science de HGT n'a placé de norme contraignante en matière d'évaluation. Pour démontrer l'acquisition de la compétence par l'élève, il n'est pas précisé combien de processus doivent être évalués et la catégorie à laquelle ils doivent appartenir (« connaître », « appliquer », et/ou « transférer »).

Au moment où des priorités sont redéfinies, il y a néanmoins lieu de s'interroger sur le temps consacré à l'évaluation en classe. Ainsi, si tous les processus sont susceptibles d'être évalués, tous ne doivent certainement pas l'être par le professeur. La marge de manœuvre est ici très importante, en fonction du travail qui aura été réalisé avec les élèves, du temps disponible, et d'autres facteurs spécifiques à la réalité locale. En tout état de cause, il semble nécessaire que l'évaluation certificative vise la compétence à développer définie de l'unité d'acquis d'apprentissage, en sollicitant au moins un des processus qui en ont permis l'acquisition par le biais d'un entraînement en classe, tout en ne se focalisant pas que sur les « connaître ».

Si l'ensemble de ces recommandations permet de gagner significativement du temps, elles ont aussi l'avantage de laisser une liberté d'action importante aux réseaux et aux enseignants.

## HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

### Formation scientifique

#### A. Les UAA forment un tout

Le référentiel en formation scientifique de 2014 est présenté selon un découpage en UAA pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages.

Les UAA sont conçues de manière spiralaire par le biais de cinq thèmes. Leurs contenus se diversifient, se complètent et se complexifient tout au long du cursus. Chacun d'entre eux intègre des concepts-clés appartenant aux différentes disciplines scientifiques. Une chronologie est nécessaire dans leur étude, certaines UAA étant prérequis à d'autres ; cette précision figure dans les ressources de l'UAA concernée.

À titre d'exemple : l'UAA 10 intitulée « Les êtres vivants ont besoin d'énergie pour fonctionner » nécessite en prérequis l'UAA 3, l'UAA 4 et l'UAA 6. Elle est elle-même prérequis à l'UAA 11.

La réorganisation du temps de classe nécessite cependant de se recentrer sur des priorités et d'éviter certains biais. Parmi ceux-ci, il semble évident qu'il faut proscrire :

- les dépassements

À titre d'exemple :

- le cycle de l'azote est parfois envisagé alors que le prescrit de l'UAA 11 se limite au cycle du carbone et de l'oxygène ;
  - le crossing-over est parfois étudié alors que le référentiel (page 31/39) l'exclut explicitement : « Mitose et méiose, reproductions asexuée et sexuée (sans aborder le crossing-over) »... ;
  - ...
- les longues séances d'exercices calculatoires.

À titre d'exemple :

- le calcul de concentrations molaires est parfois enseigné alors que le prescrit demande dans le processus « Appliquer » de l'UAA 14 de : « Préparer une solution de concentration donnée (g/L) par pesée directe et la diluer dans un rapport simple » ;
- faire calculer une longueur d'onde ne figure pas dans les savoir-faire de l'UAA 12 ;
- ...

#### B. Développer la (les) compétence(s) par la mise en œuvre des processus par les élèves

Dans le référentiel de formation scientifique écrit en UAA, il est précisé dans l'introduction : « *Le listage de ressources permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées* ».

Les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées sont donc listées à titre indicatif.

Dès lors, il ne semble pas approprié de les travailler préalablement aux processus comme cela se fait parfois. Leur mobilisation s'effectue conjointement à l'activation des processus, dans le cadre de la démarche scientifique qui est primordiale.

L'essentiel étant de travailler la (les) compétence(s) à développer, il serait souhaitable d'aborder les UAA en se focalisant sur les processus, dont l'ordre n'est donné qu'à titre indicatif dans les référentiels.

À titre d'exemple, il est possible de travailler différents processus de l'UAA 14 (déterminer le caractère basique, acide ou neutre de diverses solutions rencontrées dans la vie ; associer un pictogramme au danger qu'il représente ; expliciter les informations données par des étiquettes de flacons contenant des solutions utilisées dans la vie courante ; exploiter les informations données par l'étiquette d'un produit d'usage domestique pour décrire les risques encourus et les moyens de s'en prévenir) dans une même activité qui consiste à rédiger un court texte reprenant les indications figurant sur une bouteille de déboucheur liquide par exemple, de faire l'une ou l'autre suggestion afin d'améliorer la sécurité par rapport au mode d'emploi proposé sur la bouteille avant de déterminer expérimentalement le caractère basique, acide ou neutre de la solution.

Une telle approche n'est évidemment pas la seule envisageable. Il s'agit d'une illustration pour suggérer qu'en peu de temps, il est possible de se focaliser sur l'essentiel, en développant la découverte, le cheminement s'appuyant sur l'observation expérimentale et la manipulation par l'élève, en parcourant plusieurs processus et en visant la compétence à développer qui, dans l'exemple ci-dessus, s'intitule « *Sur base d'une démarche d'investigation, identifier le caractère basique ou acide de différentes substances de la vie courante afin de les utiliser à bon escient* ». Ainsi, plutôt qu'individualiser chaque processus, les agréger dans une même activité d'apprentissage permet de gagner du temps tout en gardant à l'idée que l'essentiel est la compétence à développer.

En outre, si certains processus peuvent facilement être travaillés à domicile, ou par le biais du principe de la classe inversée, d'autres requièrent de la pratique expérimentale ce qui implique la présence d'un professionnel pour des motifs de sécurité et de mise à disposition de matériel.

À titre d'exemple, dans l'UAA 7, si le processus « transférer » : « *Extraire d'un document les informations montrant des applications des lentilles de la vie courante* » peut se faire en autonomie à domicile, l'autre, à savoir « *Utiliser un dispositif expérimental pour modéliser la correction d'un défaut de l'œil* », demande l'utilisation d'un matériel dont ne dispose pas chaque élève.

C. Évaluer la (les) compétence(s) à développer

Pour l'heure, le référentiel de formation scientifique n'a placé aucune norme contraignante en matière d'évaluation. Pour démontrer l'acquisition de la compétence par l'élève, il n'est pas précisé combien de processus doivent être évalués et la catégorie à laquelle ils doivent appartenir (« connaître », « appliquer », et/ou « transférer »).

Au moment où des priorités sont redéfinies, il y a néanmoins lieu de s'interroger sur le temps consacré à l'évaluation en classe. Ainsi, si tous les processus sont susceptibles d'être évalués, tous ne doivent certainement pas l'être par le professeur. La marge de manœuvre est ici très importante, en fonction du travail qui aura été réalisé avec les élèves, du temps disponible, et d'autres facteurs spécifiques à la réalité locale. En tout état de cause, il semble nécessaire que l'évaluation certificative vise la compétence à développer définie de l'unité d'acquis d'apprentissage, en sollicitant au moins un des processus qui en ont permis l'acquisition par le biais d'un entraînement en classe, tout en ne se focalisant pas que sur les « connaître ».

Si l'ensemble de ces recommandations permet de gagner significativement du temps, elles ont aussi l'avantage de laisser une liberté d'action importante aux réseaux et aux enseignants.

## BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

On rappellera qu'il appartient aux équipes pédagogiques de déterminer les moyens d'identifier les retards et difficultés d'apprentissage de leurs élèves en vue de mettre en œuvre ou de poursuivre une stratégie de différenciation. Dans le même ordre d'idées, si des changements ont eu lieu au niveau de l'équipe pédagogique (changement de titulaire, nouvel enseignant), il serait utile de s'enquérir du lien que l'élève a pu garder avec l'école. Dans ce cadre, la réalisation d'un inventaire des ressources abordées aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés paraît essentielle.

Vu les éléments énoncés ci-dessus, on privilégiera une approche basée sur l'observation et des mises en pratique plutôt que sur l'évaluation. En effet, une telle épreuve ne correspondrait pas aux priorités des essentiels et pourrait défavoriser encore davantage les enfants déjà fragilisés.

On suggèrera donc aux équipes pédagogiques de s'assurer du niveau d'intégration de la démarche d'investigation scientifique par le jeune en lui proposant notamment la mise en œuvre, simple, mais effective, d'un processus expérimental d'une unité d'acquis d'apprentissage de l'année précédente (ou, en troisième, de l'année en cours), à réaliser par les élèves eux-mêmes, de préférence en groupe.

Cette suggestion place les élèves dans un contexte positif d'apprentissage et permet aux enseignants d'identifier les lacunes notamment des enfants les plus vulnérables et d'y remédier immédiatement, et donc plus efficacement. Ceci évite aussi de mettre l'accent sur une maîtrise approfondie et chronophage des techniques de calcul, la dimension technique étant réduite dans la plupart des référentiels.

Comme le mentionne la partie « essentiels », et comme l'indiquent les référentiels, le degré d'approfondissement des processus n'est pas défini. Les enseignants ont donc toute latitude pour savoir jusqu'à quel point il est nécessaire d'approfondir la démarche travaillée. À défaut de temps disponible, il est évidemment possible d'agréger plusieurs processus entre eux tout en se focalisant sur les pratiques mentionnées dans les « essentiels ».

D'autre part, il faut rappeler l'existence d'une épreuve externe non certificative en 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire de qualification qui permet de mesurer finement les acquis des élèves en début d'année. Cette épreuve est disponible sur le site enseignement.be. On y trouve du reste dans « le dossier de l'enseignant » une classification des items par thème et par UAA.

Enfin, concernant les élèves de 3<sup>e</sup> année, l'utilisation des évaluations externes du premier degré (CE1D) serait une piste qui pourrait servir à la construction de l'évaluation diagnostique. Elle permettrait d'identifier les acquis des élèves dans les différentes composantes de l'évaluation (savoirs, savoir-faire, compétences). Les épreuves externes sont disponibles également sur le site enseignement.be

À titre d'exemple pour les élèves de 3<sup>e</sup> année en sciences générales, sciences de base et en éducation scientifique :

### Savoirs

- CE1D 2017 - Question 7                      Le circuit électrique simple  
Bons et mauvais conducteurs
- CE1D 2018 - Question 6                      Distinction entre des phénomènes réversibles et irréversibles

### Savoir-faire

- CE1D 2016 - Question 3                      Différencier les faits établis des hypothèses de travail, des réactions affectives et des jugements de valeur
- CE1D 2017 - Question 1  
Item a    Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel

Compétences

- CE1D 2014 - Question 9  
Savoir : la pression : relation force/surface  
Savoir-faire :  
Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel  
Réinvestir dans d'autres situations les connaissances acquises
- CE1D 2016 - Question 13  
Savoir : Chaines alimentaires. Prédation  
Savoir-faire :  
Repérer et noter correctement une information issue d'un écrit à caractère scientifique  
Repérer et noter correctement une information issue d'un graphique  
Réinvestir dans d'autres situations les connaissances acquises

À titre d'exemple pour les élèves de 3<sup>e</sup> année (TQ) en formation scientifique :

Savoirs

- CE1D 2019 - Question 6  
Niveau « organe »  
Niveau « appareil et système »  
Niveau « organisme »

Savoir-faire

- CE1D 2016 - Question 8  
Item à  
Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel
- CE1D 2019 - Question 13  
Repérer et noter correctement une information issue d'un écrit à caractère scientifique

Compétences

- CE1D 2019 - Question 7  
Savoirs :  
Les principales sources d'énergie  
Les différentes formes d'énergie  
Transformation d'une forme d'énergie en une autre (pas de relevé exhaustif)  
Savoir-faire :  
Repérer et noter correctement une information issue d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'un document audiovisuel  
Réinvestir dans d'autres situations les connaissances acquises

## HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

### 1<sup>er</sup> degré – 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences

#### ÉVEIL : FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

##### Préambule

« Le référentiel *Socles de compétences* présente de manière structurée les compétences de base à exercer de la première année de l'enseignement primaire à la deuxième année de l'enseignement secondaire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. »<sup>2</sup>

Néanmoins, dans les circonstances sanitaires actuelles, les équipes éducatives sont invitées, en regard de leur programme respectif, à donner des degrés de priorité aux apprentissages afin de rencontrer les essentiels des attendus prescrits.

Ces priorités peuvent être accordées à certains savoirs et savoir-faire en fonction :

- de leur caractère certificatif ;
- de la cohérence avec la suite du cursus, certains savoirs et savoir-faire étant mobilisés au 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire de transition et/ou de qualification ;
- du caractère incontournable de savoirs qu'il n'est pas permis d'ignorer et qui ne sont plus mobilisés dans la suite du cursus.

Sur la base de ces différents critères, on peut établir une hiérarchie entre quatre types d'éléments prioritaires qui sont détaillés dans les tableaux figurant aux pages suivantes :

- Priorité 1 : Savoirs et savoir-faire certificatifs (1er groupe)
- Priorité 2 : Savoirs et savoir-faire certificatifs (2e groupe)
- Priorité 3 : Savoirs et savoir-faire non certificatifs (1er groupe)
- Priorité 4 : Savoirs et savoir-faire non certificatifs (2e groupe)



En outre, au cours de l'année scolaire 2021-2022, le temps de fréquentation de l'école a été restreint. C'est pourquoi, les professeurs en charge de la formation historique et de la formation géographique sont invités, en regard de leur programme respectif, à établir un diagnostic de la maîtrise des ressources, des compétences et des processus essentiels à la poursuite du cursus scolaire de chaque élève.

<sup>2</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Article 5, 2°.

Essentiels

Priorité 1 : Savoirs et savoir-faire certificatifs (1<sup>er</sup> groupe)

SF communs	2.3.1	Utiliser méthodiquement un instrument de travail (dictionnaire : ordre alphabétique, mots-clés / manuel : table des matières, index / atlas : index alphabétique, index thématique, table des matières)
	2.3.2	Lire une carte, un plan en utilisant la légende qualitative et quantitative, en utilisant l'échelle linéaire et numérique
		Lire un écrit à caractère informatif
	2.4	Lire un graphique : repérer et noter correctement des informations provenant de graphiques simples en bâtonnets, en bandelettes, cartésiens et sectoriels
		Confronter et organiser les informations en fonction de la recherche entreprise, construire et compléter un tableau à simple entrée, à double entrée
	2.6	Situer l'information dans un cadre spatial et chronologique en s'aidant de repères et de représentations spécifiques (3.1.1 et 4.1.1)
2.7	Produire un écrit : voir français	
		Réinvestir les savoirs et savoir-faire construits dans des situations liées implicitement à la situation d'apprentissage

Formation historique	Savoirs	3.2.2	Caractériser <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités et techniques pour s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, soigner, produire, s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire, échanger, s'organiser, se représenter le monde</li> <li>- travail et vie en communauté : organisation, différences sociales qui en découlent, modes d'expression ou d'exclusion, luttes engagées pour les combattre en considérant les relations qui lient ces aspects</li> </ul>
		3.2.4	Identifier, classer vestige archéologique, document écrit, document iconographique, document sous forme schématique, document audio-visuel
	Savoir-faire	3.1.1	Utiliser des repères de temps : les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des événements marquants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préhistoire (le paléolithique, le néolithique) : les premiers êtres humains, la sédentarisation</li> <li>- Antiquité (les civilisations méditerranéennes : Égyptiens, Celtes, Romains) : l'arrivée des Romains dans nos régions, les premiers écrits</li> <li>- Moyen Âge (les sociétés rurales, urbaines, nomades) : l'Hégire, la première charte accordant des libertés</li> <li>- Temps modernes (l'expansion culturelle et économique dans le monde, le développement d'une classe de marchands et de financiers) : l'invention de l'imprimerie, la découverte des Amériques par les Européens, l'invention de la machine à vapeur, la Révolution française</li> <li>- Période contemporaine (les sociétés industrielles, la mondialisation des échanges économiques et culturels) : l'indépendance de la Belgique, la guerre 14-18, la guerre 40-45</li> </ul>

Formation historique	Savoir-faire	3.1.1	Utiliser des représentations du temps : 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
		3.1.2	Lire une trace du passé : l'identifier et la classer en fonction de sa nature (3.2.4)
			Lire une trace du passé : déterminer son origine et la rattacher à son contexte (3.2.2)
		3.1.3	Distinguer document original ou reconstitué
			Distinguer témoin ou spécialiste, fait ou opinion
		3.1.3	Interpréter en distinguant ce qui est certain et ce qui est hypothétique
Comparer deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet, deux documents de nature différente traitant d'un même sujet			

Formation géographique	Savoirs	4.2.1	<p>Identifier les composantes du territoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication</li> <li>- surface plane ou accidentée, cours d'eau, vallée, impact de l'action humaine</li> </ul> <p>Caractériser les éléments du paysage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- éléments naturels ou humains</li> <li>- paysage peu ou très humanisé</li> <li>- rural, urbain, industriel, mixte</li> </ul>
		4.2.3	<p>Organisation de l'espace auquel on a accès direct ou non dans sa commune, en Belgique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractériser les fonctions de résidence, de production (agriculture, industrie, services), administrative, de consommation, d'échanges</li> <li>- caractériser ses structurations → surface bâtie, non bâtie, ville, campagne / bocage, paysage ouvert, remembrement / limites des champs, des prairies, parcelle, limite naturelle, frontière politique</li> <li>- caractériser sa dynamique → l'évolution de l'utilisation des espaces : lotissements, parcs industriels, parcs commerciaux</li> </ul>
		4.2.4	<p>Identifier et caractériser des interactions hommes/espaces</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des aspects concrets en lien avec la population : nombre, densité / espace peu peuplé ou très peuplé / citadins, ruraux / urbanisation</li> <li>- des aspects concrets en lien avec les déplacements : migration, navetteurs</li> <li>- des aspects concrets en lien avec les communications : voies de communication, moyens de communication / télécommunications</li> <li>- des aspects concrets en lien avec les activités économiques : agriculture, industrie, commerces, services</li> </ul>
	Savoir-faire	4.1.1	<p>Utiliser des repères spatiaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur une carte de la Belgique : les Provinces, les Régions et les Communautés, les principales villes, les cours d'eau (la Meuse, la Sambre et l'Escaut)</li> <li>- Sur le planisphère et le globe terrestre : les continents, les océans, l'équateur, les hémisphères Nord et Sud</li> </ul> <p>Utiliser des représentations de l'espace (plans, cartes, planisphère, globe terrestre) dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le plan de sa commune</li> <li>- une carte de la Belgique reprenant les différentes Régions</li> </ul>

	Savoir-faire	4.1.2	Localiser un lieu, un espace : <ul style="list-style-type: none"> <li>- situation par rapport aux repères définis au point 4.1.1</li> <li>- orientation selon les 8 directions cardinales</li> </ul>
		4.1.3	Lire un paysage, une image géographique : lire un paysage sur le terrain, lire une image géographique : <ul style="list-style-type: none"> <li>- rechercher les éléments dominants</li> <li>- identifier à quel type d'espace le paysage appartient</li> </ul>

Priorité 2 : Savoirs et savoir-faire certificatifs (2<sup>e</sup> groupe)

SF communs	2.6	Construire un graphique cartésien, en bâtonnets, en bandelettes
------------	-----	---

Formation historique	Savoirs	3.2.1	Situer des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) et l'évolution de ces situations
	Savoir-faire	3.1.1	Utiliser des repères de temps : les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des événements marquants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préhistoire : les premières peintures rupestres</li> <li>- Antiquité (les Grecs, les civilisations méditerranéennes : Hébreux) : la fondation légendaire de Rome</li> <li>- Moyen Âge : l'arrivée des Francs dans nos régions, l'arrivée des Vikings dans nos régions, les premiers châteaux forts</li> <li>- Période contemporaine : la signature du Traité de Rome, le premier homme dans l'espace, la chute du Mur de Berlin</li> </ul>

Formation géographique	Savoirs	4.2.2	Identifier et caractériser des milieux naturels → les forêts, les déserts, les montagnes, les mers Associer des milieux naturels aux cinq zones climatiques → les deux zones polaires, les deux zones tempérées, la zone intertropicale Identifier les atouts et contraintes des milieux naturels... et leur transformation en espaces <ul style="list-style-type: none"> <li>- pente, altitude, principales formes de relief → plaine, plateau, montagne, vallée</li> <li>- éléments d'hydrographie → cours d'eau, bassin hydrographique, crue</li> <li>- temps qu'il fait → température moyenne, précipitations, amplitude thermique</li> <li>- éléments de la végétation → rareté ou exubérance</li> </ul>
		4.2.3	Organisation de l'espace auquel on a accès direct ou non en Europe, dans le monde : <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractériser les fonctions → résidence, production (agriculture, industrie, services), administrative, consommation, d'échanges.</li> <li>- caractériser ses structurations → surface bâtie, non bâtie, ville, campagne / bocage, paysage ouvert, remembrement / limites des champs, des prairies, parcelle, limite naturelle, frontière politique</li> <li>- caractériser sa dynamique → l'évolution de l'utilisation des espaces : lotissements, parcs industriels, parcs commerciaux</li> </ul>

Formation géographique	Savoirs	4.2.4	<p>Identifier et caractériser des interactions hommes/espaces</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des aspects concrets en lien avec l'installation de l'homme dans des milieux à risques : adaptation aux conditions naturelles (attitudes, pentes, proximité de la mer, végétation, cours d'eau, sécheresse)</li> <li>- des aspects concrets en lien avec l'organisation sociale : école, commune, vie associative les phénomènes d'exploitation et d'exclusion</li> <li>- des aspects concrets en lien avec l'implication sur la vie sociale : de l'alternance jour/nuit et de la succession des saisons</li> </ul>
	Savoir-faire	4.1.1	<p>Utiliser des repères spatiaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la carte de l'Europe : la Belgique, les principales mers (mer du Nord, Méditerranée, Baltique), les principaux reliefs : les Alpes et les Pyrénées</li> <li>- sur le planisphère et le globe terrestre : le méridien de Greenwich, les tropiques, les cercles polaires</li> </ul> <p>Utiliser des représentations de l'espace (plans, cartes, planisphère, globe terrestre) dont une carte de l'Europe reprenant les délimitations de l'Union européenne</p>
		4.1.3	<p>Lire un paysage, une image géographique : lire un paysage sur le terrain, lire une image géographique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- délimiter les paysages, déterminer les différents plans, repérer la ligne d'horizon</li> <li>- préciser l'angle de vue (vue au sol ou vue aérienne)</li> <li>- reconnaître la nature du document</li> </ul>

Priorité 3 : Savoirs et savoir-faire non certificatifs (1<sup>er</sup> groupe)

SF communs	2.4	Décoder et sélectionner les éléments utiles et essentiels en fonction d'un projet de recherche
	2.5	Organiser les résultats de sa recherche en produisant un bref texte, un schéma, un croquis
		Discerner l'essentiel de l'accessoire parmi ses résultats

Formation historique	Savoirs	3.2.3	Décrire l'évolution d'aspects concrets du mode de vie dans nos régions
----------------------	---------	-------	--

Formation géographique	Savoirs	4.2.3	<p>Organisation de l'espace auquel on a accès direct ou non en Belgique, en Europe, dans le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractériser ses structurations →réseau de communication, nœud de communication</li> <li>- caractériser sa dynamique →l'évolution de l'utilisation des espaces : agglomération, centre, périphérie, exode rural, pôle, zone d'influence, évolution de la population et de l'importance des villes</li> </ul>
		4.2.4	<p>Identifier et caractériser des interactions hommes/espaces</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des aspects concrets en lien avec la gestion de l'eau/de l'air</li> </ul>

Priorité 4 : Savoirs et savoir-faire non certificatifs (2<sup>e</sup> groupe)

Savoir-faire communs	2.1	Formuler des questions
	2.2	Définir l'objet de la recherche entreprise en formulant le problème posé
		Sélectionner les questions utiles en fonction de plusieurs critères
		Exprimer ce que l'on croit connaître avant d'entamer la recherche et énoncer ce qui reste à découvrir, ce qui fait l'objet d'incertitudes, ce qui doit être vérifié
		Établir un plan de recherche, c'est proposer un plan de recherche
	2.3.1	Utiliser un instrument de travail : le sélectionner dans une bibliothèque ou un centre de documentation
	2.3.2	Lire un graphique : décrire les tendances générales : répartition, évolution
	2.4	Décoder et sélectionner les éléments utiles et essentiels en fonction d'un projet de recherche
	2.5	Les intégrer dans un cadre spatio-temporel dynamique
		Évaluer la pertinence des pratiques de recherche mises en œuvre
2.6	Choisir le type de graphique adapté au message à transmettre	
2.8	À propos de faits, de situations, de problèmes liés aux Droits Humains, au patrimoine et à l'environnement, remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier, se forger une opinion et l'exprimer en argumentant	

Afin d'assurer la cohérence au sein de l'équipe disciplinaire, les professeurs en charge de la formation historique et géographique au sein du 1<sup>er</sup> degré sont invités à programmer des moments de coordination qui leur permettraient d'élaborer une planification commune équilibrée de l'étude des savoirs, de la mobilisation des savoir-faire et du temps consacré à l'évaluation en classe

## Balises en vue du diagnostic

Si l'évaluation diagnostique trouve naturellement sa place en début d'année, elle peut aussi utilement être proposée – éventuellement de façon succincte (en fonction de l'information recherchée) – au début de séquences.

En tout état de cause, il faudra être attentif aux conséquences liées aux différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, outre le fait d'être attentif aux problèmes émotionnels liés aux éventuels décrochages, il s'agira de différencier les remédiations en tenant compte de chaque élève.

Pour évaluer, de manière formative, ces travaux diagnostiques, il est souhaitable que les enseignants utilisent et mettent à disposition des élèves des grilles de correction critériées. Ainsi, les activités de correction individuelles, par les pairs, par l'enseignant, permettront d'apprécier les acquis, mais aussi de pallier les manquements rencontrés en opérant les remises à niveau nécessaires. Ces pratiques diagnostiques devraient de surcroît favoriser, auprès des élèves en difficulté, la reconquête de la confiance en soi et la volonté de progresser.

Les grilles d'évaluation seront construites avec un soin particulier : ce sont les critères, les indicateurs et les niveaux de maîtrise qui la composent qui renseigneront l'enseignant quant aux éléments constitutifs de la compétence qui posent éventuellement problème. Les grilles propres au diagnostic ne doivent pas nécessairement être chiffrées et pondérées : un système de notation « acquis-non acquis » peut tout à fait remplir efficacement sa fonction d'information.

Enfin, soulignons le fait que l'évaluation diagnostique passe d'abord par l'observation des élèves et par des échanges individuels et/ou collectifs pendant le processus de résolution de la tâche (les stratégies mises en œuvre par exemple) ainsi que par l'auto-évaluation.

À l'issue des pratiques diagnostiques et de remédiation, les enseignants entameront les nouvelles séances d'apprentissage en articulant explicitement celles-ci aux activités ciblées de remise à niveau qu'ils auront proposées à leurs classes.

## 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – Compétences terminales

### HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES : HISTOIRE

#### Préambule

Les moments-clés énumérés dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en histoire* ciblent des périodes, des phénomènes ou des thèmes historiques. Ils constituent, dans l'étude de l'histoire des sociétés humaines, autant de passages obligés qui expriment des ruptures, des mutations ou des permanences. C'est à travers leur étude que l'élève doit être amené à la maîtrise de compétences et d'outils conceptuels.

Néanmoins, dans les circonstances sanitaires actuelles, les équipes éducatives sont invitées, en regard de leur programme respectif, à donner des degrés de priorité aux apprentissages afin de rencontrer les essentiels des attendus prescrits.

En outre, au cours de l'année scolaire 2021-2022, le temps de fréquentation de l'école a été restreint. C'est pourquoi, les professeurs en charge de la formation historique sont invités, en regard de leur programme respectif, à établir un diagnostic de la maîtrise des ressources, des compétences et des processus essentiels à la poursuite du cursus scolaire de chaque élève.

#### Essentiels

Plusieurs pistes peuvent être considérées. Par exemple :

- construire les cours d'histoire en gardant à l'esprit que, comme le souligne le référentiel : « la finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière. » Les contenus liés à la citoyenneté et à la compréhension du monde d'aujourd'hui apparaissent donc comme essentiels ;
- distinguer l'essentiel de l'accessoire :
  - centrer les apprentissages sur l'essentiel des moments-clés envisagés ;
  - privilégier l'acquisition d'un concept sans pour autant en développer tous les attributs ;
- privilégier la maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoir-faire dans l'exercice des compétences ;
- envisager l'ensemble des compétences en accordant la priorité aux compétences évaluées habituellement lors des épreuves externes certificatives relatives à l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur.

Il s'agit de la Compétence n° 2 (en fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources) et de la Compétence n° 3 (sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives).

En outre, pour l'épreuve de juin 2022, les professeurs de 6<sup>e</sup> année veilleront à mobiliser la compétence, les savoirs conceptuels et les savoirs contextuels qui sont définis dans la circulaire 8254 du 10 septembre 2021.

Afin d'assurer la cohérence au sein de l'équipe disciplinaire, les professeurs en charge de la formation historique au sein des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés sont invités à programmer des moments de coordination qui leur permettraient d'élaborer une planification commune de l'étude des moments-clés, de la mobilisation des savoir-faire, de l'exercice des compétences et du temps consacré à l'évaluation en classe.

## Balises en vue du diagnostic

Si l'évaluation diagnostique trouve naturellement sa place en début d'année, elle peut aussi utilement être proposée – éventuellement de façon succincte (en fonction de l'information recherchée) – au début de séquences.

En tout état de cause, il faudra être attentif aux conséquences liées aux différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, outre le fait d'être attentif aux problèmes émotionnels liés aux éventuels décrochages, il s'agira de différencier les remédiations en tenant compte de chaque élève.

Pour évaluer, de manière formative, ces travaux diagnostiques, il est souhaitable que les enseignants utilisent et mettent à disposition des élèves des grilles de correction critériées. Ainsi, les activités de correction individuelles, par les pairs, par l'enseignant, permettront d'apprécier les acquis, mais aussi de pallier les manquements rencontrés en opérant les remises à niveau nécessaires. Ces pratiques diagnostiques devraient de surcroît favoriser, auprès des élèves en difficulté, la reconquête de la confiance en soi et la volonté de progresser.

Les grilles d'évaluation seront construites avec un soin particulier : ce sont les critères, les indicateurs et les niveaux de maîtrise qui la composent qui renseigneront l'enseignant quant aux éléments constitutifs de la compétence qui posent éventuellement problème. Les grilles propres au diagnostic ne doivent pas nécessairement être chiffrées et pondérées : un système de notation « acquis-non acquis » peut tout à fait remplir efficacement sa fonction d'information.

Afin de forger un outil diagnostique, les épreuves externes (CESS) peuvent servir de source d'inspiration et de modèle (intégration d'un contexte, d'une tâche et d'une grille critériée), et ce à chaque niveau d'enseignement, en adaptant le contenu en fonction du niveau ciblé.

Enfin, soulignons le fait que l'évaluation diagnostique passe d'abord par l'observation des élèves et par des échanges individuels et/ou collectifs pendant le processus de résolution de la tâche (les stratégies mises en œuvre par exemple) ainsi que par l'auto-évaluation.

À l'issue des pratiques diagnostiques et de remédiation, les enseignants entameront les nouvelles séances d'apprentissage en articulant explicitement celles-ci aux activités ciblées de remise à niveau qu'ils auront proposées à leurs classes.

## HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES : GÉOGRAPHIE

### Préambule

Le référentiel est décliné en UAA. Chaque UAA est construite sur la base du minimum requis permettant d'outiller les élèves à la compréhension du monde et des enjeux sociétaux, dans une perspective spatiale.

Néanmoins, dans les circonstances sanitaires actuelles, les équipes éducatives sont invitées, en regard de leur programme respectif, à donner des degrés de priorité aux apprentissages afin de rencontrer les essentiels des attendus prescrits.

En outre, au cours de l'année scolaire 2021-2022, le temps de fréquentation de l'école a été restreint. C'est pourquoi, les professeurs en charge de la formation géographique sont invités, en regard de leur programme respectif, à établir un diagnostic de la maîtrise des ressources, des compétences et des processus essentiels à la poursuite du cursus scolaire de chaque élève.

### Essentiels

Plusieurs pistes peuvent être considérées. Par exemple :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire :
  - centrer les apprentissages en tenant compte de l'objectif général qui se dégage de chaque UAA en regard des enjeux qui y sont liés ;
  - réduire le nombre d'études de cas (éviter, par exemple, l'étude de la géographie des catastrophes lorsqu'on aborde les enjeux liés aux risques naturels et technologiques) ;
  - ne pas s'engouffrer dans des études exhaustives des mécanismes qui conditionnent les faits, les phénomènes étudiés (étude systémique des processus physicochimiques qui conditionnent les aléas, étude des facteurs qui conditionnent la disponibilité en eau, étude de l'ensemble des causes responsables des changements climatiques et des processus physicochimiques qui les sous-tendent...)
- mobiliser les ressources conjointement à l'activation des processus dans le cadre de la démarche géographique :
  - privilégier la maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoir-faire dans l'exercice des compétences ;
- envisager des priorités pour les années concernées par le nouveau référentiel en activant deux des trois UAA par année dont :
  - en 3<sup>e</sup> année, l'UAA relative aux questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques ;
  - en 4<sup>e</sup> année, l'UAA relative aux questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources (accès à l'eau et à la nourriture) ;
  - en 5<sup>e</sup> année, l'UAA relative aux questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources (accès aux autres ressources) ;
  - en 6<sup>e</sup> année, l'UAA relative aux questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire.

Afin d'assurer la cohérence au sein des équipes disciplinaires, les professeurs d'une même équipe sont invités à programmer des moments de coordination qui leur permettraient d'élaborer une planification commune de la mobilisation des ressources, de l'activation des processus, de l'exercice des compétences et du temps consacré à l'évaluation en classe.

## Balises en vue du diagnostic

Si l'évaluation diagnostique trouve naturellement sa place en début d'année, elle peut aussi utilement être proposée – éventuellement de façon succincte (en fonction de l'information recherchée) – au début de séquences.

En tout état de cause, il faudra être attentif aux conséquences liées aux différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, outre le fait d'être attentif aux problèmes émotionnels liés aux éventuels décrochages, il s'agira de différencier les remédiations en tenant compte de chaque élève.

Pour évaluer, de manière formative, ces travaux diagnostiques, il est souhaitable que les enseignants utilisent et mettent à disposition des élèves des grilles de correction critériées. Ainsi, les activités de correction individuelles, par les pairs, par l'enseignant, permettront d'apprécier les acquis, mais aussi de pallier les manquements rencontrés en opérant les remises à niveau nécessaires. Ces pratiques diagnostiques devraient de surcroît favoriser, auprès des élèves en difficulté, la reconquête de la confiance en soi et la volonté de progresser.

Les grilles d'évaluation seront construites avec un soin particulier : ce sont les critères, les indicateurs et les niveaux de maîtrise qui la composent qui renseigneront l'enseignant quant aux éléments constitutifs de la compétence qui posent éventuellement problème. Les grilles propres au diagnostic ne doivent pas nécessairement être chiffrées et pondérées : un système de notation « acquis-non acquis » peut tout à fait remplir efficacement sa fonction d'information.

Enfin, soulignons le fait que l'évaluation diagnostique passe d'abord par l'observation des élèves et par des échanges individuels et/ou collectifs pendant le processus de résolution de la tâche (les stratégies mises en œuvre par exemple) ainsi que par l'auto-évaluation.

À l'issue des pratiques diagnostiques et de remédiation, les enseignants entameront les nouvelles séances d'apprentissage en articulant explicitement celles-ci aux activités ciblées de remise à niveau qu'ils auront proposées à leurs classes.

## HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

### Préambule

Le référentiel est décliné en UAA. Chaque UAA est construite sur la base du minimum requis permettant d'outiller les élèves à la compréhension du monde et des enjeux sociétaux, dans une perspective temporelle et spatiale.

Néanmoins, dans les circonstances sanitaires actuelles les équipes éducatives sont invitées, en regard de leur programme respectif, à donner des degrés de priorité aux apprentissages afin de rencontrer les essentiels des attendus prescrits.

En outre, au cours de l'année scolaire 2021-2022, le temps de fréquentation de l'école a été restreint. C'est pourquoi, les professeurs en charge de la formation historique et de la formation géographique sont invités, en regard de leur programme respectif, à établir un diagnostic de la maîtrise des ressources, des compétences et des processus essentiels à la poursuite du cursus scolaire de chaque élève.

### Essentiels

Plusieurs pistes peuvent être considérées. Par exemple :

- construire les cours d'histoire et de géographie en gardant à l'esprit que : « Dans le respect du Décret Missions de 1997 et du Décret Citoyenneté de 2007, le référentiel privilégie des enjeux liés à la citoyenneté active, à la diversité, à l'environnement et à l'insertion socioprofessionnelle [...] » Les contenus liés à la citoyenneté et à la compréhension du monde d'aujourd'hui apparaissent donc comme essentiels ;
- distinguer l'essentiel de l'accessoire :
  - centrer les apprentissages en regard de l'objectif général des thèmes envisagés ;
  - privilégier l'acquisition d'un concept sans pour autant en développer tous les attributs ;
- mobiliser les ressources conjointement à l'activation des processus dans le cadre de la démarche historique/géographique :
  - privilégier la maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoir-faire dans l'exercice des compétences ;
- envisager sur le degré l'ensemble des compétences et des processus en établissant des priorités par année, comme dans l'exemple proposé ci-dessous :

### Au 2<sup>e</sup> degré en Histoire :

- Deux des trois UAA seraient travaillées chaque année, chaque UAA étant travaillée pendant une année de cours au moins :
  - UAA2 — Critiquer : en 3<sup>e</sup> année **et** en 4<sup>e</sup> année
  - UAA1 — Situer dans le temps : **soit** en 3<sup>e</sup> année, **soit** en 4<sup>e</sup> année
  - UAA3 — Comparer : **soit** en 3<sup>e</sup> année, **soit** en 4<sup>e</sup> année
- Les processus Connaitre et Appliquer

Au 3<sup>e</sup> degré en Histoire :

- Deux des trois UAA seraient travaillées chaque année, chaque UAA étant travaillée pendant une année de cours au moins :
- UAA2 — Critiquer : en 5<sup>e</sup> année et en 6<sup>e</sup> année  
UAA1 — Situer dans le temps : **soit** en 5<sup>e</sup> année, **soit** en 6<sup>e</sup> année  
UAA3 — Comparer : **soit** en 5<sup>e</sup> année, **soit** en 6<sup>e</sup> année
- Les trois processus : Connaitre, Appliquer et Transférer

Au 2<sup>e</sup> degré en Géographie :

- Deux des trois UAA seraient travaillées chaque année, chaque UAA étant travaillée pendant une année de cours au moins :  
UAA2 — Établir l'existence de liens entre des composantes du territoire : en 3<sup>e</sup> année et en 4<sup>e</sup> année  
UAA1 — Positionner et situer des objets dans l'espace : soit en 3<sup>e</sup> année, soit en 4<sup>e</sup> année  
UAA3 — Utiliser des représentations de l'espace : soit en 3<sup>e</sup> année, soit en 4<sup>e</sup> année
- Les processus Connaitre et Appliquer

Au 3<sup>e</sup> degré en Géographie :

- Deux des trois UAA seraient travaillées chaque année, chaque UAA étant travaillée pendant une année de cours au moins :  
UAA2 — Établir l'existence de liens entre des composantes du territoire : en 5<sup>e</sup> année et en 6<sup>e</sup> année  
UAA1 — Positionner et situer des objets dans l'espace : soit en 5<sup>e</sup> année, soit en 6<sup>e</sup> année  
UAA3 — Utiliser des représentations de l'espace : soit en 5<sup>e</sup> année, soit en 6<sup>e</sup> année
- Les trois processus : Connaitre, Appliquer et Transférer

Afin d'assurer la cohérence au sein des équipes disciplinaires, les professeurs d'une même équipe sont invités à programmer des moments de coordination qui leur permettraient d'élaborer une planification commune de la mobilisation des ressources, de l'activation des processus, de l'exercice des compétences et du temps consacré à l'évaluation en classe.

## Balises en vue du diagnostic

Si l'évaluation diagnostique trouve naturellement sa place en début d'année, elle peut aussi utilement être proposée – éventuellement de façon succincte (en fonction de l'information recherchée) – au début de séquences.

En tout état de cause, il faudra être attentif aux conséquences liées aux différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, outre le fait d'être attentif aux problèmes émotionnels liés aux éventuels décrochages, il s'agira de différencier les remédiations en tenant compte de chaque élève.

Pour évaluer, de manière formative, ces travaux diagnostiques, il est souhaitable que les enseignants utilisent et mettent à disposition des élèves des grilles de correction critériées. Ainsi, les activités de correction individuelles, par les pairs, par l'enseignant, permettront d'apprécier les acquis, mais aussi de pallier les manquements rencontrés en opérant les remises à niveau nécessaires. Ces pratiques diagnostiques devraient de surcroît favoriser, auprès des élèves en difficulté, la reconquête de la confiance en soi et la volonté de progresser.

Les grilles d'évaluation seront construites avec un soin particulier : ce sont les critères, les indicateurs et les niveaux de maîtrise qui la composent qui renseigneront l'enseignant quant aux éléments constitutifs de la compétence qui posent éventuellement problème. Les grilles propres au diagnostic ne doivent pas nécessairement être chiffrées et pondérées : un système de notation « acquis-non acquis » peut tout à fait remplir efficacement sa fonction d'information.

Afin de forger un outil diagnostique, les épreuves externes (CESS) peuvent, pour ce qui concerne la formation historique, servir de source d'inspiration et de modèle (intégration d'un contexte, d'une tâche et d'une grille critériée), et ce à chaque niveau d'enseignement, en adaptant le contenu en fonction du niveau ciblé.

Enfin, soulignons le fait que l'évaluation diagnostique passe d'abord par l'observation des élèves et par des échanges individuels et/ou collectifs pendant le processus de résolution de la tâche (les stratégies mises en œuvre par exemple) ainsi que par l'auto-évaluation.

À l'issue des pratiques diagnostiques et de remédiation, les enseignants entameront les nouvelles séances d'apprentissage en articulant explicitement celles-ci aux activités ciblées de remise à niveau qu'ils auront proposées à leurs classes.

## LANGUES MODERNES

### 1<sup>er</sup> degré – 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences

#### PRÉAMBULE

Le référentiel « Socles de Compétences », par définition, présente de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes. En réduire le contenu provoquerait inévitablement des ruptures et/ou des incohérences dans les cursus d'apprentissage.

Cependant, à situation exceptionnelle, mesures exceptionnelles...

Vous trouverez ci-dessous une série de conseils et indications vous permettant de cibler « les essentiels » en matière d'apprentissage des langues au 1<sup>er</sup> degré.

#### ESSENTIELS

Le référentiel Socles intègre le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Celui-ci établit une échelle, internationalement reconnue, de niveaux de maîtrise des langues étrangères sur la base de descripteurs précis. **Le niveau attendu à la fin du 1<sup>er</sup> degré est A2(-)**, celui d'*un utilisateur*<sup>3</sup> élémentaire de la langue.

**L'atteinte de ce niveau doit donc constituer l'essentiel à privilégier tout au long de l'apprentissage.**

Concrètement, le niveau A2(-) est caractérisé comme suit :

- dans les compétences de compréhension
  - l'élève peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc.,
- dans les compétences de production
  - l'élève peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers,
  - l'élève peut décrire ou présenter simplement<sup>4</sup> des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples.

*Les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.*

*En production écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.*

*L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.*

<sup>3</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

<sup>4</sup> Au passé, au présent et au futur.

## Points d'attention/recommandations

Les pistes présentées ci-dessous devraient, notamment, permettre aux enseignants de se frayer un chemin à travers les multiples activités proposées dans les manuels et ainsi, cibler l'essentiel à mettre en place. Ces conseils devraient donc les aider à assurer, dans le délai imparti, une couverture optimale des attendus du référentiel lors de cette année scolaire si particulière.

Il va de soi que préalablement à la prise en compte des recommandations suivantes, il convient d'avoir posé un diagnostic des compétences des élèves<sup>5</sup> afin d'apprécier la pertinence des différentes pistes dans le contexte spécifique de chaque classe.

- *Il est plus que jamais essentiel de porter une attention particulière à la nécessité de développer et de renforcer l'autonomie des apprenants.*
- *Pour ce faire, on travaillera prioritairement les compétences en proposant le plus souvent possible des mises en situation contextualisées et porteuses de sens en veillant à ce que les savoirs soient effectivement mis au service des compétences en fonction de la situation. En effet, dans le contexte actuel, il serait peu compréhensible de phagocyter le temps de classe par des séries d'exercices lexicaux et grammaticaux chronophages. S'il importe de ne pas établir de hiérarchie entre les aptitudes langagières, on veillera toutefois – dans la mesure du possible en ces temps de masques obligatoires – à privilégier les compétences de l'oralité à savoir, la compréhension à l'audition et l'expression orale.*
- *Lorsqu'un enseignant utilise un manuel, il sera nécessaire – à plus forte raison dans le contexte actuel – d'opérer un choix pertinent et réfléchi parmi les activités proposées.*
- *On évitera tout dépassement abusif en veillant toutefois à individualiser les apprentissages de façon à ce que tous les apprenants puissent bénéficier d'un enseignement en phase avec leurs besoins et leur niveau réels.*
- *Enfin, il va de soi que la communication entre les enseignants (d'une même année, d'un même degré...) est la garantie d'un travail efficace et respectueux des élèves en ces temps d'ajustements quotidiens (qu'est-ce qui a été fait ? qu'est-ce qui n'a pas pu l'être ? qu'est ce qui devrait l'être ?)*

---

<sup>5</sup> Voir ci-dessous.

## Points d'attention relatifs à l'épreuve externe commune CE1D 2022

Comme les années précédentes, l'épreuve certificative externe de juin 2022 évaluera les 5 compétences à développer au cours de langues. La suite de ce document présente, par compétence, la liste des champs (et parfois sous-champs) thématiques dont la maîtrise devrait permettre aux élèves de résoudre les tâches auxquelles ils seront confrontés.

### Activités de production

#### Concernant l'expression orale (en interaction et sans interaction)

Eu égard au caractère prioritaire accordé à la communication, l'ensemble des champs thématiques devra être abordé en expression orale (en interaction et sans interaction). Cependant, cette année, l'enseignant aura la liberté, avant la passation, d'écarter un maximum de 2 fiches en interaction et 2 fiches sans interaction dont le contenu risquerait de mettre les élèves en difficulté au vu des ressources installées.

#### Concernant l'expression écrite

<b>Productions attendues possibles en EE</b>	<b>Exemples de productions du même type issus d'épreuves précédentes</b> Disponibles sur <a href="http://www.enseignement.be">www.enseignement.be</a>
Rédiger un article	CE1D 2018 CE1D 2019

Intentions de communication possibles :

- présenter/décrire quelqu'un ;
- raconter des activités passées ;
- raconter une expérience personnelle passée.

Champs thématiques potentiellement susceptibles d'être nécessaires à la passation de l'épreuve d'expression écrite de juin 2022 :

- caractérisation personnelle ;
- vie quotidienne ;
- loisirs ;
- relations avec les autres ;
- enseignement et apprentissage ;
- division du temps.

Activités de réception (compréhension à l'audition et compréhension à la lecture)

Types de tâches possibles en CA et CL	Exemples de tâches du même type issus d'épreuves précédentes
	Disponibles sur <a href="http://www.enseignement.be">www.enseignement.be</a>
Comprendre des informations et les comparer à un profil donné pour effectuer, éventuellement, un choix	CE1D 2016 (CL1) CE1D 2018 (CL2)
Comprendre des instructions et les lister, éventuellement dans l'ordre chronologique	CE1D 2017 (CA2)
Comprendre et lister des conseils	CE1D 2016 (CA2) CE1D 2017 (CL2)
Comprendre et lister des avantages et/ou des inconvénients	CE1D 2016 (CA1) CE1D 2018 (CL1)

Champs thématiques abordés dans les épreuves de réception, nécessaires à la résolution des tâches :

Compréhension à l'audition	Compréhension à la lecture
<p><b>1. Caractérisation personnelle</b> (Composition de la famille proche)</p> <p><b>3. Vie quotidienne</b> (Activités routinières à la maison et à l'école)</p> <p><b>4. Loisirs</b> (4.2 Sports et loisirs : noms de sports et de loisirs, activités liées aux loisirs ; 4.3 Technologies de l'information et de la communication, médias : quelques noms d'outils numériques)</p> <p><b>5. Voyages</b> (5.1 Transports et déplacements : principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements liés à la vie quotidienne)</p> <p><b>6. Relations avec les autres</b> (Actions liées aux relations avec l'entourage)</p> <p><b>7. Santé et bien-être</b> (Conseils et remèdes très courants)</p>	<p><b>1. Caractérisation personnelle</b> (Composition de la famille proche, quelques noms de métiers courants)</p> <p><b>2. Habitat, environnement</b> (Types d'habitations, les pièces et leur situation, type d'agglomération : villes et villages, éléments constitutifs d'un bâtiment, quelques bâtiments et lieux du quartier)</p> <p><b>3. Vie quotidienne</b> (Activités routinières à la maison, à l'école et en vacances)</p> <p><b>4. Loisirs</b> (4.1 Activités culturelles : lieux liés à la culture ; 4.2 Sports et loisirs : noms de sports et de loisirs courants et activités liées aux sports et aux loisirs ; 4.3 Technologies de l'information et de la communication, médias : quelques noms d'outils numériques)</p> <p><b>5. Voyages</b> (5.1 Transports et déplacements : lieux et bâtiments liés au transport, principaux moyens de transport et actions de base associées à des déplacements, liés à la vie quotidienne ; 5.2 Séjours : quelques lieux de</p>

<p><b>8. Enseignement et apprentissage</b> (Lieux liés à la vie scolaire, activités liées à la vie scolaire)</p> <p><b>10. Nourriture et boissons</b> (Aliments et boissons courants)</p> <p><b>11. Météo et climat</b> (Descripteurs de base)</p> <p><b>12. Division du temps</b> (Évènements qui jalonnent une journée/une année et évènements festifs qui jalonnent une année)</p>	<p>villégiature et d'hébergement et quelques activités de loisir routinières liées aux vacances)</p> <p><b>6. Relations avec les autres</b> (Types de relation avec son entourage et actions liées aux relations avec l'entourage)</p> <p><b>7. Santé et bien-être</b> (Maux et symptômes très courants, humeur)</p> <p><b>8. Enseignement et apprentissage</b> (Activités liées à la vie scolaire, matériel scolaire)</p> <p><b>10. Nourriture et boissons</b> (Aliments et boissons courants, lieux et actions liés à la nourriture et aux boissons)</p> <p><b>11. Météo et climat</b> (Descripteurs de base)</p> <p><b>12. Division du temps</b> (Évènements qui jalonnent une journée, une année scolaire ; fréquence des évènements)</p>
---	---

## 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – Compétences terminales

### PRÉAMBULE

Humanités générales et technologiques – Humanités professionnelles et techniques

Au cours de cette période de crise sanitaire pendant laquelle l'apprentissage a été fortement perturbé et sans certitude quant aux conditions de travail à venir, nombreux sont les professeurs qui s'interrogent quant aux aménagements à apporter à leur enseignement.

Vous trouverez ci-dessous quelques pistes de réflexion individuelle et collective destinées à faciliter l'organisation et la priorisation des activités ainsi que des balises pour une évaluation diagnostique préalable.

Les considérations suivantes concernent la LM1 4h (enseignement de transition et de qualification). Toutefois, les recommandations qui y sont formulées pourraient utilement être mises en œuvre dans le cadre des cours de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> langue.

Afin de mettre notre enseignement en résonance avec l'apprentissage et l'évaluation des langues modernes en Europe, nos référentiels ont été construits autour des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et des échelles qui les décrivent. **L'atteinte de ces niveaux – dont une description schématique est proposée ci-dessous – doit donc constituer plus que jamais l'essentiel à privilégier tout au long de l'apprentissage.**

Soulignons que l'apprentissage d'une langue moderne relève d'un processus spiralaire qui s'accommode mal d'un découpage net (annuel, par exemple) des savoirs et savoir-faire. Particulièrement aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – et a fortiori en l'absence d'épreuve externe – il serait, à titre d'exemple, impossible d'opérer arbitrairement un choix entre les champs thématiques ou de prioriser des éléments grammaticaux d'un même niveau du CECRL<sup>6</sup>. Il semble donc plus opportun de laisser aux enseignants la latitude d'effectuer des choix pertinents – de préférence en concertation – sachant que tous les champs thématiques devront être balayés sur chaque degré.

---

<sup>6</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

## ESSENTIELS

Le tableau ci-dessous, extrait des référentiels, indique, pour chaque degré, le niveau du CECRL à atteindre en langue moderne 1, 2 ou 3.

**Ce sont les niveaux certifiables a minima.**

Ainsi qu'évoqué ci-dessus, l'atteinte de ces niveaux respectifs – **fondamentalement basés sur des descripteurs communicationnels et fonctionnels** – doit donc constituer l'essentiel à privilégier tout au long de l'apprentissage.

Rappel des niveaux attendus aux différentes étapes de l'enseignement obligatoire

	Transition							
	LM1 4H		LM2 4H				LM3 4H	
	2e degré	3e degré	2e degré		3e degré		3e degré	
		GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES	
CA	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
CL	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
EE	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
EOEI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
EOSI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

	Technique de qualification				Professionnel	
	Formation commune 2H		Formation commune 4H		Formation commune 2H	
	2e degré	3e degré	2e degré	3e degré	2e degré	5e - 6e - 7e
CA	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
CL	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
EE	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-)	A2 (+)	A1 (+)	A2 (-)
EOEI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-)	A2 (+)	A1 (+)	A2 (-)
EOSI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-)	A2 (+)	A1 (+)	A2 (-)

## Description schématique des niveaux attendus<sup>7</sup>

Les descripteurs listés ci-dessous serviront de balises dans le choix des supports et des activités.

**L'élève de niveau A1+** est un **utilisateur élémentaire** de la langue qui :

- peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ;
- peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. ;
- peut répondre au même type de questions ;
- peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et coopératif font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau attendu pour les savoir et savoir-faire grammaticaux relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

**L'élève de niveau A2-** est un **utilisateur élémentaire** de la langue qui :

- peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc. ;
- peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ;
- peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples.

Les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu relève de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples routinisées malgré quelques erreurs qui peuvent nécessiter des efforts de compréhension de la part du destinataire.

L'orthographe peut comporter un grand nombre d'erreurs ne nuisant pas à la compréhension par un destinataire bienveillant, grâce à une transcription suffisamment interprétable.

**Au niveau A2+**, l'élève est un **utilisateur élémentaire** de la langue qui :

- peut comprendre des phrases simples juxtaposées ou éventuellement articulées et des expressions fréquemment utilisées en lien avec la sphère personnelle, familiale et la vie quotidienne ;
- peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
- peut décrire avec des moyens simples quelqu'un ou quelque chose et raconter un événement simple.

Les erreurs qui pourraient nécessiter un effort de compréhension de la part d'un interlocuteur attentif et bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

---

<sup>7</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un contrôle de structures simples malgré quelques erreurs élémentaires récurrentes qui n'entravent pas la compréhension du sens général du message.

L'orthographe de l'utilisateur est relativement exacte en ce qui concerne les mots qui appartiennent à son répertoire écrit mémorisé.

**L'élève de niveau B1-** est un **utilisateur indépendant** de la langue qui :

- peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers en lien avec la sphère personnelle, familiale et sociale, en lien avec la vie culturelle et avec les sujets concrets de la vie courante, y compris des récits courts ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut faire une description non complexe de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt ;
- peut raconter un événement et décrire un rêve, un espoir ou une ambition.

Les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

**Au niveau B1+**, est un **utilisateur indépendant** de la langue qui :

- peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie courante en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant ;
- peut interagir dans la majorité des situations susceptibles de se produire dans la vie courante ;
- peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments ;
- peut raconter un événement (en respectant la chronologie), une expérience, un rêve, un espoir ou une ambition.

Les erreurs qui ne nécessitent pas d'effort de compréhension de la part d'un interlocuteur bienveillant font partie de la marge d'imprécision tolérée dans le cadre de productions orales.

En production écrite, le niveau grammatical attendu se caractérise par un usage correct d'un répertoire de mots et expressions courants même si des erreurs importantes peuvent encore se produire quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

L'utilisateur fait montre d'une bonne correction de l'orthographe et de la ponctuation avec quelques erreurs encore possibles.

## Points d'attention/recommandations

Les pistes présentées ci-dessous devraient, notamment, permettre aux enseignants de cibler l'essentiel à mettre en place. Ces pistes sont de nature à les aider à assurer, dans le délai imparti, une couverture optimale des attendus du référentiel lors de cette année scolaire si particulière.

Il va de soi que préalablement à la prise en compte des recommandations suivantes, il convient d'avoir posé un diagnostic des compétences des élèves<sup>8</sup> afin d'apprécier la pertinence des différentes pistes dans le contexte spécifique de chaque classe.

- Il est plus que jamais essentiel de porter une attention particulière à la nécessité de développer et de renforcer l'autonomie des apprenants.
- Pour ce faire, on travaillera prioritairement les compétences en proposant le plus souvent possible des mises en situation contextualisées et porteuses de sens en veillant à ce que les savoirs soient effectivement mis au service des compétences en fonction de la situation. En effet, dans le contexte actuel, il serait peu compréhensible de phagocyter le temps de classe par des séries d'exercices lexicaux et grammaticaux chronophages.
- S'il importe de ne pas établir de hiérarchie entre les aptitudes langagières, on veillera toutefois – dans la mesure du possible en ces temps de masques obligatoires – à privilégier les compétences de l'oralité à savoir, la compréhension à l'audition et l'expression orale.
- Lorsqu'un enseignant utilise un manuel, il sera nécessaire – à plus forte raison dans le contexte actuel – d'opérer un choix pertinent et réfléchi parmi les activités proposées.
- On évitera tout dépassement abusif en veillant toutefois à individualiser les apprentissages de façon à ce que tous les apprenants puissent bénéficier d'un enseignement en phase avec leurs besoins et leur niveau réels.
- Enfin, il va de soi que la communication entre les enseignants (d'une même année, d'un même degré...) est la garantie d'un travail efficace et respectueux des élèves en ces temps d'ajustements quotidiens (qu'est-ce qui a été fait ? Qu'est-ce qui n'a pas pu l'être ? Qu'est-ce qui devrait l'être ? ...).

## BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

### De l'intérêt de l'évaluation diagnostique

Il est nécessaire de faire un état des lieux des apprentissages acquis, non pour sanctionner, mais pour permettre à chaque élève de poursuivre un cursus approprié lui permettant d'atteindre les objectifs attendus.

Les difficultés décelées grâce au test diagnostique peuvent être communes à toute la classe. L'enseignant proposera alors une activité à tous. D'autres lacunes peuvent être décelées pour une partie de la classe, voire un ou deux élèves. Les activités seront alors organisées, non plus collectivement, mais par groupes de besoin.

Si l'évaluation diagnostique trouve sa place en début d'année, elle peut aussi utilement être proposée – éventuellement de façon succincte (en fonction de l'information recherchée) – au début de chaque séquence.

Il va de soi que plus l'outil diagnostique sera de qualité, plus la probabilité de proposer des activités de remédiation individualisées et efficaces sera élevée.

### Pistes de mise en œuvre

La concertation entre les enseignants est aujourd'hui plus que jamais indispensable. Elle permettra de partager les informations nécessaires à la mise en place des apprentissages (état des lieux,

---

<sup>8</sup> Voir à ce sujet les balises ci-dessous.

remédiation, planification...). Elle sera également bénéfique lors de la conception d'outils diagnostiques communs.

Les balises en matière d'attendus sont définies par les référentiels (voir à ce sujet les descripteurs du CECRL qui y sont listés et qui sont rappelés brièvement dans les essentiels ci-dessus).

Le diagnostic devrait porter sur le degré de maîtrise effectif des 5 compétences. On évitera donc de consacrer un temps précieux à évaluer la connaissance - hors contexte - des éléments lexico-grammaticaux.

Afin de forger un outil diagnostique, les épreuves externes (CE1D) peuvent servir de source d'inspiration et de modèle (intégration d'un contexte, d'une tâche et d'une grille critériée et mise en rapport avec le niveau attendu spécifié dans le référentiel), et ce à chaque niveau d'enseignement, en adaptant le contenu en fonction du niveau cible. Il ne s'agit en aucun cas de proposer l'épreuve complète et de donner aux élèves le sentiment de passer un examen, mais davantage de s'inspirer de l'outil et/ou d'en extraire certains items.

Les outils d'évaluation du 1<sup>er</sup> degré – particulièrement dans leur 2<sup>e</sup> partie – fournissent un bon exemple de la manière dont on peut décomposer une tâche pour cibler avec précision les sources de difficultés éventuelles rencontrées lors de sa résolution. Voir à ce sujet le « Guide d'accompagnement des outils d'évaluation de compétences » téléchargeable via le lien [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=947](http://enseignement.be/download.php?do_id=947).

Les grilles d'évaluation seront construites avec un soin particulier : ce sont les critères, les indicateurs et les niveaux de maîtrise qui la composent qui renseigneront l'enseignant quant aux éléments constitutifs de la compétence qui posent éventuellement problème.

Les grilles propres au diagnostic ne doivent pas nécessairement être chiffrées et pondérées : un système de notation « acquis-non acquis » (sous forme de feux tricolores ou de smileys par exemple) peut tout à fait remplir efficacement sa fonction d'information.

Le document « Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères au 1<sup>er</sup> degré » peut alimenter la réflexion des enseignants (<http://www.enseignement.be/index.php?page=24685&navi=346>).

Enfin, soulignons le fait que l'évaluation diagnostique passe d'abord par l'observation des élèves et par des échanges individuels et/ou collectifs pendant le processus de résolution de la tâche (les stratégies mises en œuvre par exemple) ainsi que par l'auto-évaluation.

## ÉDUCATION PHYSIQUE

---

### PRÉAMBULE

Toutes les écoles ont en commun les mêmes référentiels et des précautions sanitaires à respecter. C'est autour de ces deux axes, pédagogique et de santé publique, que les enseignants des cours d'éducation physique doivent adapter certaines activités qu'ils proposent à leurs élèves.

Les référentiels "Socles de compétences" et "Compétences terminales et savoirs requis en éducation physique" présentent les compétences à mobiliser dans trois champs disciplinaires. Ces trois champs traversent l'ensemble du cursus et visent le développement global de l'élève. Les équipes de professeurs du secondaire programment les activités du cours d'éducation physique permettant de mobiliser l'ensemble des compétences, en fonction des infrastructures et du matériel disponibles dans l'école ou à proximité, sur deux années pour la troisième étape du continuum pédagogique et sur quatre années pour les compétences terminales.

Ceci induit que la réflexion menée par chaque équipe pour organiser le cours devrait s'inscrire dans un cadre temporel assez large: ce qui n'a pu être envisagé aujourd'hui pourra l'être demain lorsque les conditions seront plus favorables.

C'est la progression individuelle qui est attendue "*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*". Le niveau de maîtrise atteint par chaque apprenant peut varier fortement au sein d'une même année d'étude ou d'un même groupe-classe. Les enseignants connaissent et gèrent cette situation. Ils sont habitués à observer le "niveau de départ" des apprenants et organisent parfois des tests diagnostiques en débutant les séquences d'apprentissage. Ces pratiques leur permettent de mesurer le niveau initial de leurs élèves et ensuite d'adapter les tâches proposées afin de favoriser la progression de toutes et tous.

## 1<sup>er</sup> degré – 3<sup>e</sup> étape des Socles de compétences et 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés – Compétences terminales

### ESSENTIELS

Chaque école possède des spécificités qui impliquent qu'un cours d'éducation physique peut différer assez largement en termes de contenu d'un établissement à l'autre. Les infrastructures disponibles sont par exemple un élément déterminant dans le choix des activités proposées aux élèves. Il est dès lors illusoire de proposer un canevas strict des activités qui doivent être évitées ou encouragées dans la situation particulière que nous vivons. Les activités impliquant des contacts rapprochés pourraient être évitées et reprogrammées dès que des temps meilleurs le permettront. Il est impossible de lister ces activités à "contacts rapprochés", le bon sens doit prévaloir.

Certains pans de la discipline pourraient être difficilement organisables actuellement, ils devraient être dans ce cas privilégiés dès que les conditions le permettront afin de conserver un développement équilibré des différentes composantes du cours. Si un arbitrage devait être effectué pour déterminer les compétences qui doivent être développées durant cette période inconfortable, il devrait l'être en fonction des opportunités matérielles et organisationnelles qui garantissent le respect des précautions sanitaires du moment.

En fin de compte, c'est en regard des spécificités de chaque école que les enseignants devront s'attacher à adapter leurs cours afin d'amener leurs élèves vers les niveaux de compétences -Socles ou terminales- par des apprentissages dont la programmation sera ajustée à l'évolution de la pandémie.

Il convient de ne pas éluder les difficultés rencontrées avec les élèves de deuxième année secondaire et de terminales. En effet, pour ceux-ci, la programmation des activités n'est ajustable que sur une seule année scolaire et il est possible, dans une perspective pessimiste, que certains aspects du cours n'aient pu être développés autant qu'initialement prévu par l'équipe pédagogique. Une fois mises en œuvre toutes les adaptations possibles à la situation difficile que nous traversons, il conviendra de se rappeler que la priorité est de préserver la santé des élèves, des enseignants et de leurs proches. Les enseignants auront à cœur, comme toujours, de veiller à ce que chacun de leurs élèves puisse au mieux et malgré ces conditions particulières, surmonter ses difficultés et développer ses potentialités.

### BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

Il appartient aux équipes pédagogiques de déterminer les moyens d'identifier les retards et difficultés d'apprentissages de leurs élèves en vue de mettre en œuvre ou de poursuivre une stratégie de différenciation. Au sortir de cette période de confinement, il paraît cependant peu judicieux de consacrer la plus grande part des cours à la passation de tests au détriment de l'activité physique des élèves. L'accent devrait donc être mis, plus que jamais, sur l'observation de chaque élève dans des situations d'apprentissage variées afin d'élaborer un diagnostic qui permettra de proposer des tâches adaptées à chacun.

La pandémie a été l'occasion de vérifier qu'il est indispensable de conduire les élèves vers le plus grand degré d'autonomie possible dans la gestion de leur santé notamment par le biais de l'activité physique. Si donner aux élèves des outils qui leur permettent de s'autoévaluer et de suivre voire d'élaborer un programme en progression est admis comme une bonne pratique, cette dernière pourrait s'avérer particulièrement intéressante au cas où l'évolution de la pandémie amènerait une organisation hybride des cours.

Grille 1. Maîtrise des techniques permettant d'améliorer ses aptitudes physiques (souplesse, vitesse, force, puissance alactique)

**Compétences socles visées**

- étirer les muscles des grandes articulations (non certificatif)
- exécuter des mouvements et des déplacements simples à grande vitesse (non certificatif)
- déplacer des charges adaptées (non certificatif)
- exécuter des mouvements explosifs (non certificatif)

**Compétences terminales visées**

- étirer les muscles des grandes articulations
- exécuter des mouvements et des déplacements à grande vitesse
- soulever des charges adaptées
- exécuter des mouvements explosifs

Critères	Pertinence de l'évaluation de ses aptitudes	Respect des règles de sécurité	Respect des principes de développement de ses aptitudes physiques
<p><b>Indicateurs de niveau de maîtrise en progression</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis capable de réaliser les tests Euro-Fit ou équivalents</li> <li>• Je suis capable de choisir le test adéquat en fonction de l'aptitude visée</li> <li>• Je suis capable de situer ma performance par rapport à d'autres</li> <li>• Je suis capable d'interpréter mes résultats</li> <li>• Je suis capable d'élaborer un contrat avec mon professeur pour faire évoluer mes aptitudes</li> <li>• &gt;...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis capable d'exécuter les gestes comme indiqué par le professeur</li> <li>• Je suis capable de réaliser, seul, les gestes dans le respect des préceptes ergonomiques (sécurité)</li> <li>• Je suis capable de choisir les gestes en fonction de mes capacités physiques</li> <li>• Je suis capable d'utiliser le matériel de manière adéquate</li> <li>• Je suis capable de choisir les gestes en fonction du matériel mis à disposition</li> <li>• Je suis capable d'assister un partenaire</li> <li>• Je suis capable de détecter les erreurs commises par un partenaire</li> <li>• Je suis capable de conseiller un partenaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis capable de reproduire l'échauffement/ les étirements proposé(s) par le professeur</li> <li>• Je suis capable de réaliser les tâches proposées par mon professeur en vue d'améliorer ma force et/ou ma souplesse</li> <li>• Je suis capable de pratiquer, seul, un échauffement général/ les étirements généraux</li> <li>• Je suis capable de pratiquer, seul, un échauffement spécifique/ les étirements spécifiques à l'activité envisagée</li> <li>• Je suis capable de réaliser, seul, une tâche en fonction du groupe musculaire que je souhaite solliciter en vue d'améliorer ma force et/ou ma souplesse</li> <li>• Je suis capable de choisir l'échauffement/ les étirements approprié(s)</li> <li>• Je suis capable de créer mon propre échauffement/retour au calme</li> <li>• Je suis capable de choisir une tâche en fonction du groupe musculaire que je souhaite solliciter en vue d'améliorer ma force et/ou ma souplesse</li> </ul>

Grille 2. Intégration dans un groupe pratiquant une activité physique ou sportive, en mobilisant ses connaissances des règles et de l'esprit de l'activité, ses qualités athlétiques, ses gestes techniques et tactiques

**Compétences socles visées**

- Adapter ses comportements aux règles convenues
- Assumer différents rôles dans une action collective
- Utiliser les moyens techniques acquis pour participer à une action collective
- 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) (non certificatif)
- + éventuellement des compétences spécifiques en fonction de la logique interne de l'activité proposée.

**Compétences terminales visées**

- Valoriser et respecter ses partenaires
- Capter efficacement les signaux émis par ses partenaires et y réagir de manière interactive
- Accepter les faiblesses éventuelles de ses partenaires et adapter ses comportements à la situation collective
- Capter efficacement les signaux émis par les adversaires et y réagir de manière interactive
- Agir avec fair-play et dans le respect de soi et de l'adversaire
- Agir en équipe dans un but fixé
- Assumer des rôles différents dans une équipe
- Accepter de perdre, savoir gagner
- Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe
- Respecter des règles de sécurité
- + éventuellement des compétences spécifiques en fonction de la logique interne de l'activité proposée.

Critères	Interaction positive avec le partenaire	Contrôle de soi et attitude positive vis-à-vis de l'adversaire	Respect des règles spécifiques de l'activité	Utilisation des gestes appris en relation avec l'activité proposée
<b>Indicateurs de niveau de maîtrise en progression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis passif</li> <li>• Je joue seul</li> <li>• Je fais une passe à un partenaire</li> <li>• J'informe mes partenaires de mes intentions</li> <li>• Je joue avec tous mes équipiers</li> <li>• J'oriente le jeu</li> <li>• J'encourage mes équipiers</li> <li>• J'accepte les erreurs de mes partenaires</li> <li>• J'organise le jeu</li> <li>• Je laisse les autres donner leur avis et j'en tiens compte</li> <li>• &gt;...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis attentif à l'intégrité physique de tous (<b>incontournable</b>)</li> <li>• Je reste courtois en toute circonstance</li> <li>• Je salue mes adversaires avant et après la rencontre sportive</li> <li>• Je félicite l'adversaire pour une action efficace</li> <li>• Je suis modeste quand je réalise une action efficace</li> <li>• &gt;...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je m'adresse poliment à l'arbitre (<b>incontournable</b>)</li> <li>• Je connais les règles</li> <li>• Je comprends les règles</li> <li>• J'applique les règles</li> <li>• Je suis capable de réexpliquer les règles</li> <li>• Je suis capable d'arbitrer</li> <li>• J'accepte que les règles soient adaptées pour le plaisir de tous</li> <li>• &gt;...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je connais les gestes utiles à l'activité</li> <li>• J'utilise peu de gestes appris</li> <li>• J'utilise plusieurs gestes appris</li> <li>• J'utilise tous les gestes appris</li> <li>• Je choisis le geste approprié à la situation de jeu</li> </ul>

## COURS TECHNIQUES ET DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

---

### PRÉAMBULE

La multitude d'Options de Base Groupées et de cours amène à formuler des recommandations globales relatives au contexte sanitaire actuel.

Ces recommandations visent à faciliter l'identification des "essentiels" (apprentissages à prioriser) et à optimiser les pratiques mises en œuvre, de manière à pallier au mieux les retards générés en périodes de (dé)confinement passées et éventuellement à venir. Plus qu'à l'ordinaire, il conviendrait aussi d'établir un état des lieux du ressenti et des acquis des élèves pour orienter la poursuite de leur formation.

Ces pistes ne constituent en aucun cas des directives ou des consignes.

### ESSENTIELS

Tout public :

- Prioriser les notions théoriques nécessaires aux activités pratiques et inversement ;
- Poursuivre le développement des savoir-être considérés comme essentiels dans le contexte professionnel ;
- Aborder en priorité les contenus actualisés ;
- Privilégier des activités/tâches intégrant plusieurs compétences à exercer (2<sup>e</sup> degré) ou à maîtriser (3<sup>e</sup> degré) ;
- Limiter, dans le respect du cadre légal, le temps consacré à l'évaluation certificative ;
- Mettre à disposition des documents (numériques et/ou papier) de synthèse plutôt que de se limiter à la seule prise de notes des élèves ;
- Recourir aux outils numériques permettant de gagner du temps (plateformes, applications, tutoriels...).

CEFA/Stages :

- Moduler les périodes de stages dans le respect de la Circulaire 6718 du 28-06-2018 ;
- Optimiser la ventilation des apprentissages entre le centre de formation/l'école et le lieu d'insertion professionnelle/de stage.

CPU :

- Conserver l'ensemble des UAA<sup>9</sup> ;
- Consacrer des semaines-projets aux apprentissages dans le respect de la Circulaire 7334 du 08-10-2019 ;
- Intégrer l'évaluation de "micro-UAA" dans l'évaluation de "macro-UAA".

---

<sup>9</sup> UAA : Unité d'Acquis d'Apprentissage

Hors CPU :

- Se centrer sur les compétences CM<sup>10</sup> dans les apprentissages par rapport aux CEF<sup>11</sup> et CEP<sup>12</sup> ;
- Limiter le nombre d'épreuves intégrées dans le respect des dispositifs de qualification, tout en assurant la certification de l'ensemble des CM ;
- Intégrer les CM non acquises dans une épreuve de qualification ultérieure et pas dans une épreuve de remédiation spécifique.

OBG non qualifiantes :

- Optimiser le temps consacré aux Travaux de Fin d'Études (TFE) lorsqu'ils sont organisés.

**Plus qu'une recommandation, les apprentissages relatifs au respect de la sécurité, de l'hygiène et de l'environnement restent incontournables.**

## BALISES EN VUE DU DIAGNOSTIC

Tout public :

- Apprécier l'état d'esprit avec lequel les élèves rentrent à l'école ;
- Vérifier dans quelle mesure chaque élève a pu garder un lien avec l'école ;
- Identifier les compétences exercées pendant le confinement ;
- Lister les prérequis nécessaires aux futurs apprentissages "essentiels" (cours pratiques, techniques et généraux) ;
- Consigner les acquis/faiblesses de chaque élève pour organiser les remédiations spécifiques ;
- Enrichir les diagnostics par la concertation verticale.

CEFA/Stages :

- Vérifier que les élèves connaissent les mesures sanitaires d'application en milieu d'insertion/en stage ;
- Dresser un état des lieux des périodes effectuées en insertion professionnelle/en stage ;
- Identifier les compétences exercées en milieu professionnel.

---

<sup>10</sup> CM : Compétences dont l'opérateur de formation garantit la Maitrise en fin de formation

<sup>11</sup> CEF : Compétences mises en Exercice au cours de la formation mais dont la maitrise n'est acquise que dans le cadre d'une Formation ultérieure

<sup>12</sup> CEP : Compétences mises en Exercice au cours de la formation mais dont la maitrise n'est acquise qu'au travers de l'activité Professionnelle