

Programme



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE
Rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles

Programme de Sciences Sociales

Option de base

2^e et 3^e degrés
de l'enseignement
général de transition

Photo réalisée par J.C. ADAM de l'Institut d'enseignement secondaire Saint-Luc à Liège.

Statut et rôle du programme

Le point de départ de ce programme se trouve dans le Décret Missions du 24-07-97 (Article 25. - § 1), instituant la réforme dite de l' « **enseignement par compétences** ». Afin de finaliser ce projet, des groupes inter-réseaux ont produit, pour la plupart des disciplines, un **référentiel** énonçant les socles de compétences pour le 1^{er} degré ainsi que les compétences terminales requises dans l'enseignement de transition. Dans l'enseignement secondaire général, l'option de base Sciences sociales est organisée, aux 2^e et 3^e degrés, à raison de 4 périodes / semaine. Pour cette option, le document « *Compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales - Humanités générales et technologiques* »¹ est désormais la référence obligée. Cette brochure a été diffusée dans les écoles. On peut aussi se la procurer au Ministère de la Communauté Française ou la consulter sur le site <http://www.agers.cfwb.be>².

Ce référentiel n'a pas de prétention méthodologique, même si l'articulation des compétences et des savoirs qu'il prévoit n'est pas neutre. Afin de préserver la liberté pédagogique prévue par la Constitution, il a été prévu que la traduction concrète des compétences et leur mise en œuvre au sein des classes relèvent des **programmes**, lesquels sont élaborés de manière autonome au sein de chaque réseau. Les programmes sont des « référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un Pouvoir Organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées ».³ Leur approbation par le Ministre, sur avis de la Commission des Programmes⁴, confirme que, correctement mis en œuvre, ils permettent bien d'acquérir les compétences et les savoirs définis dans le référentiel « Compétences terminales et savoirs requis ».

Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme documents de référence puisqu'ils s'inscrivent dans la logique décrétole des compétences à atteindre et qu'ils explicitent les visées éducatives et pédagogiques telles qu'elles s'expriment dans *Mission de l'école chrétienne*⁵ et dans le *Projet pédagogique de la FESec*⁶.

Il était donc nécessaire de vérifier, pour chaque discipline, dans quelle mesure les programmes existants répondaient aux nouvelles perspectives pédagogiques : permettaient-ils ou non l'implantation des compétences ? Les savoirs prévus s'inscrivaient-ils bien dans cette démarche ? Chaque programme a ainsi fait l'objet d'un réexamen, mené par un groupe constitué à la fois de conseiller(e)s pédagogiques, d'enseignant(e)s et, occasionnellement, d'expert(e)s externes. Les pages qui suivent constituent le fruit du travail du Groupe à tâche Sciences sociales.

En ce qui concerne cette discipline, le présent programme se situe dans la continuité de celui qui l'a précédé, principalement parce que la méthodologie des Sciences sociales induisait déjà (sans en utiliser la terminologie) l'implantation et l'exercice de compétences. Ce nouveau programme se veut donc **recentré sur l'essentiel**, à savoir la *démarche des Sciences sociales*. L'introduction des « **axes de tension*** »⁷ (cf. p. 24) devrait, quant à elle, baliser le champ des contenus et des situations-problèmes à aborder. Par ailleurs, des **exemples de séquences d'apprentissage** concrétiseront - de manière non normative - les visées pédagogiques et leurs contenus.

1. Réf. D/0937/2000/11

2. La partie concernant les Sciences sociales GT est reprise en annexe, page 47

3. Décret Missions, Lexique.

4. Commission composée, pour notre réseau, de J.-M. DEMOUSTIER, B. DUELZ, M.DANS et J.-G. NOEL.

5. LICAP, 1995

6. FESec, décembre 1997.

7. Les astérisques renvoient à une définition (voir Glossaire - page 46) .

Membres du “groupe à tâche” Sciences sociales

Anne-Françoise Désirant

Francis Laroche

Laurence Laurent

Anne Martin

Philippe Soutmans

Myriam Tonus

De septembre 2000 à mars 2001, de nombreux professeurs du secondaire, de l'enseignement supérieur pédagogique et des universités ont été sollicités à de nombreuses reprises pour enrichir ce travail de leur expérience et de leur regard constructif. Qu'ils en soient ici remerciés.

Sommaire

Introduction : statut et rôle du programme.....	3
1. Présentation générale	7
2. Objectifs généraux du programme	9
3. Compétences	11
4. Outils de savoir-faire	15
5. Outils de savoirs	19
1) Les institutions et leurs organisations	19
2) Les concepts.....	20
3) Les modèles théoriques	23
6. Mise en œuvre pédagogique	25
1) La méthodologie de la démarche	25
2) La situation-problème	26
3) Les axes de tension	27
4) Les étapes d'une démarche-type	29
5) L'apprentissage par compétences	32
6) Exemples de mise en œuvre.....	35
7. Évaluation	43
1) Introduction	43
2) L'évaluation par compétences	44
3) Exemples	46
Ressources documentaires	47
Glossaire.....	50
Annexe	52

Présentation générale

1.1. Cadre administratif et organisationnel

Le présent programme de Sciences sociales s'adresse aux professeurs des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général. Il remplace le précédent programme (Réf. 1995/0279/123).

Normalement, les quatre périodes hebdomadaires de Sciences sociales sont **prises en charge par un seul professeur**.

Par ailleurs, les enseignant(e)s, souvent de formations initiales différentes, privilégieront le travail en équipe afin de construire, au cours des quatre années, un cours qui intègre de manière cohérente la démarche et les contenus proposés par le programme.

Le cours de Sciences sociales et l'apprentissage par compétences impliquent un travail de longue haleine : **le regroupement des heures hebdomadaires** en plages de 100 minutes (au moins 2 périodes sur les 4 périodes prévues) est **ainsi** vivement recommandé, afin de pouvoir effectuer des travaux de recherches à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Axé sur l'observation et la compréhension de la vie sociale, le cours de Sciences sociales nécessite en effet de sortir de l'école. Les Directions veilleront donc à **faciliter les activités de terrain**. Par ailleurs, il est souhaitable que cette option de base puisse disposer d'un minimum d'**infrastructures**, notamment informatiques et audiovisuelles. Les Directions soutiendront les initiatives visant à rencontrer ces besoins.

1.2. D'une approche globale vers les disciplines

L'option de base Sciences sociales se situe dans un **continuum** de formation dont les prémices remontent à l'enseignement fondamental. Ce continuum a pour axe central **l'être humain**. Si, au départ, l'approche est davantage intégrée, la spécificité disciplinaire **se construit progressivement** pour aboutir, aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire à des branches distinctes abordant, chacune sous un angle différent, les relations de l'être humain avec son milieu. L'option de base Sciences sociales figure parmi ces disciplines.

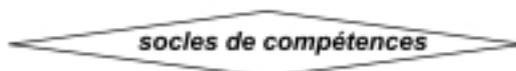
Enseignement Fondamental



1^{er} degré de l'Enseignement secondaire



Éducation scientifique
(la matière, l'humain)



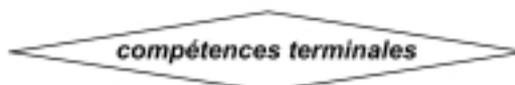
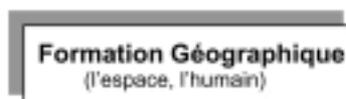
2^{ème} et 3^{ème} degrés de l'enseignement secondaire



Transition (GT et TT)

Formation générale

Option de base



La spécificité disciplinaire se construit progressivement

8. Là où elle est organisée, l'activité au choix de l'école " Socio-Economie " permet déjà au 1^{er} degré d'exercer certaines compétences qui seront réactivées et/ou travaillées en profondeur en Sciences sociales. Toutefois, cette ACE, non certifiée par des " Socles de Compétences ", ne peut en aucun cas être considérée comme pré-requis pour l'accès aux OB " Sciences sociales " ou " Sciences économiques ".

Objectifs généraux et finalités du programme

Les Sciences sociales regroupent **différentes disciplines ayant pour objet l'être humain vivant en société ainsi que la société comme résultante des interactions humaines**. Cette option de base de l'enseignement général de transition a pour but de former les élèves à une lecture et une compréhension critiques et distanciées de la réalité sociale. Les disciplines privilégiées pour le programme de Sciences sociales sont : la **sociologie**, l'**anthropologie sociale et culturelle**, l'**économie politique**, les **sciences politiques**, la **psychologie sociale** et les **communications sociales**. Néanmoins, selon la **situation-problème** abordée, certains concepts et modèles théoriques peuvent être empruntés à la psychologie générale.⁹

9. Voir Chapitre 5 – Outils de savoirs - §3 – Modèles théoriques (page 21.)

À l'instar des autres options et en lien avec les autres cours, l'option Sciences sociales contribue à la formation intégrée du jeune. Il est utile de rappeler **à ce propos que les options ne visent pas à préparer directement à tel ou tel type d'études**. Par conséquent, leurs contenus et méthodologies auront pour horizon un degré de maîtrise défini par les finalités de l'enseignement secondaire général. Celles-ci, formulées en termes de « compétences terminales » sont donc l'objectif prioritaire à rencontrer par chaque discipline, les objectifs particuliers de chacune d'elle étant **subordonnés à l'objectif général de formation**.

De la sorte, en lien avec les injonctions du Décret Missions, les différentes disciplines se voient assigner un certain nombre d'**acquis obligatoires**. Le référentiel des compétences ainsi que le programme constituent les balises particulières permettant de rencontrer cette obligation.

Les finalités générales de l'option Sciences sociales s'expriment à travers quatre propositions :

1. Former l'intelligence

En utilisant une formule « raccourci », on peut affirmer qu'**on n'enseigne pas les Sciences sociales, mais qu'on forme par les Sciences sociales**, de la même façon qu'on n'enseigne pas les compétences, mais qu'on les implante et exerce. Il s'agit donc d'utiliser le corpus des Sciences sociales pour développer les capacités cognitives de base et les compétences qui y sont liées. Les concepts, **modèles** théoriques et outils propres aux Sciences sociales ne peuvent donc en aucun cas être considérés comme des finalités, mais bien comme des **moyens** au service d'un dispositif pédagogique plus large.

2. Initier à l'élaboration personnelle d'un savoir rigoureux

Comme tout un chacun, l'élève participe, d'une manière ou d'une autre, à la vie sociale. Il a de celle-ci une connaissance « spontanée », brute, qui relève bien souvent du ressenti plutôt que de la raison. Cette **connaissance spontanée** subit une déformation parce qu'elle est influencée par des intérêts, des habitudes, des sentiments ; préjugés et stéréotypes la connotent de manière arbitraire ; la surabondance des informations contribue à entretenir la confusion entre jugements de valeur* et jugements de réalité*.

Il est donc utile que l'élève s'initie à quelques principes de méthode qui doivent l'aider à **établir une distance critique** par rapport à l'objet de son étude et à en ordonner le déroulement.

Cette démarche rigoureuse vise, in fine, à doter l'élève d'outils de pensée qui lui permettront, face à un fait social* concret, de **poser des questions pertinentes** et/ou de **formuler des hypothèses*** permettant de rendre compte de ce fait social de manière personnelle et rigoureuse.

3. Former à la citoyenneté responsable

En mettant l'élève en contact avec les **réalités** sociales, l'option Sciences sociales rencontre de manière privilégiée le souci de former l'élève à l'exercice de la citoyenneté. En l'outillant de manière rigoureuse, elle contribue à en faire un **observateur critique**, voire un **acteur engagé** : sa connaissance des institutions et des mécanismes sociaux lui permet en effet d'évaluer sa marge de manœuvre réelle susceptible d'influencer le devenir social. Elle inscrit également l'histoire individuelle de l'élève dans la conscience d'une dimension collective. Ce faisant, l'option contribue aussi activement à concrétiser un double objectif du Décret Missions : d'une part, « *amener tous les élèves [...] à prendre une place active dans la vie économique sociale et culturelle* »¹⁰ ; d'autre part, « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.* »¹¹. Ce qui implique notamment pour le professeur, de développer chez l'élève des attitudes relationnelles telles que l'écoute, le respect des autres, la tolérance, la solidarité, la coopération, la non-violence... Et ce, afin que, en particulier, dans chaque négociation engagée, chacun(e) des partenaires, enseignant et/ou élève, en ressorte reconnu.

10. ch.II, art.6, §2°

11. 1 ch.II, art.6, §3°

4. Aider à la construction du sens

En lien avec les autres options et les autres disciplines, les Sciences sociales contribuent de manière tout à fait privilégiée à aider le jeune à construire du sens. Si, à juste titre, l'école accorde désormais une attention particulière au projet personnel de l'élève, si elle aide le jeune à clarifier ce projet pour qu'il puisse y articuler sa formation, il reste que ce projet doit pouvoir s'enrichir de l'apport des différentes branches enseignées. Non tant par l'accumulation de savoirs et de savoir-faire (par ailleurs nécessaires), mais plutôt par le **réservoir potentiel de sens** que ces savoirs et savoir-faire représentent. La démarche philosophique (questionner, conceptualiser, juger et réfléchir) doit ainsi imprégner le cours de Sciences sociales et éveiller à la critique épistémologique. En effet, aujourd'hui, plus qu'hier, les jeunes doivent avoir accès à une formation épistémologique (comprendre comment et dans quel contexte les savoirs ont été construits) et de réflexivité sur leur savoir (des moments d'intégration, de prise de recul réflexif visant à contextualiser culturellement leur savoir, des moments de réflexion sur leur formation)¹². En Sciences sociales, singulièrement, les objectifs visés et l'appropriation des compétences sont susceptibles d'aider l'élève à élaborer des réponses personnelles aux questions que pose à chacun(e) la vie en société : la violence, la tolérance, le pouvoir, les inégalités, etc. En l'aidant de la sorte à passer progressivement d'une perception immédiate et spontanée de la société à un savoir cohérent et rigoureux, les Sciences sociales lui proposent des outils pour **construire son projet personnel** de manière éclairée et critique.

12. D'après WYNANTS B.,
Davantage de philosophie
dans l'enseignement,
Rapport introductif,
Parlement de la
Communauté française,
27 novembre 2000.

Compétences

Le Décret Missions définit la compétence comme « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »¹³.

13. ch.I, art.5, §1°

Le référentiel des compétences terminales en Sciences sociales a déterminé un certain nombre de compétences que tout élève suivant cette option doit avoir acquises au terme de ses humanités. Cet objectif suppose une **acquisition progressive** et des **seuils de maîtrise différenciés de ces compétences** qui concernent évidemment déjà au premier chef les élèves du 2^e degré.

Par ailleurs, une pédagogie adaptée devra être mise en œuvre pour les élèves qui ne rejoignent l'option qu'au 3^e degré. Ceci ne constitue pas forcément une difficulté, dans la mesure où la « pédagogie en spirale » appliquée également au 3^e degré suppose la réactivation **des compétences (et des outils de savoirs et de savoir-faire** qui les sous-tendent) entraînées au 2^e degré.

Le coeur du programme : la démarche¹⁴

Redisons-le encore une fois : les concepts, théories et outils des Sciences sociales trouvent leur validité en s'insérant dans **une démarche rigoureuse plus large**, qui vise à rendre compte, de manière précise et informée, de la complexité d'une **réalité** sociale.

14. Les chapitres 3 à 5 sont articulés les uns aux autres dans le cadre du chapitre 6, page 22 .

En bref, il s'agit de passer des représentations* spontanées à un savoir rigoureux en cherchant à les ajuster à la réalité grâce aux apports diversifiés des Sciences sociales.

Comme annoncé plus haut (finalités), l'ambition du programme n'est pas de former des chercheurs en Sciences sociales mais, sur base des acquis du cours d'Étude du Milieu, former progressivement l'élève **à une attitude de questionnement et de recherche** tout en intégrant un certain nombre de savoirs et de savoir-faire.

On trouvera, à la page 29, un schéma détaillant les étapes de cette démarche. En liant celle-ci à l'acquisition des compétences, on peut ainsi définir quatre compétences qui sont comme l'horizon de référence de l'option Sciences sociales¹⁵ :

15. Les numéros entre parenthèse renvoient aux compétences terminales énoncées dans le référentiel repris en annexe – page 47

16. Voir descriptif repris au chapitre 6.3 – Axes de tension.

1. À partir d'un fait social * traversé par un ou plusieurs axes de tension*¹⁶, sur base de ses propres représentations* et en (ré)activant des connaissances acquises, **formuler**, à propos d'une situation-problème*, **une/des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse* de départ.** (1, 3, 8). Pour ce faire, on utilisera des supports divers (écrits, statistiques, audiovisuels, informatiques...).
2. Sur base de situations-problèmes définies, des questions et des hypothèses retenues, **concevoir et réaliser, seul ou en équipe, une démarche de recherche** visant à vérifier ces hypothèses, en utilisant différentes techniques de collecte et de traitement de l'information et en mobilisant différents concepts-outils (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).
3. **Confronter**, seul ou en équipe, **les résultats d'une recherche avec des modèles** théoriques, en faire ressortir les limites et **dégager de la situation-problème les axes de tension** qui la traversent (2, 7, 8, 9).
4. **Présenter**, seul ou en équipe, en faisant appel à un mode de communication adéquat, **les résultats de la recherche** de façon succincte et structurée (3, 4, 6).

Commentaires

Il est impossible d'exposer de manière exhaustive, dans la limite de ce document, les pratiques pédagogiques les plus adéquates pour l'implantation et l'exercice des compétences chez les élèves. Les exemples de mise en œuvre proposés page 24 (et suivantes) en donnent cependant un aperçu.

On peut néanmoins insister sur le principe suivant :

Il existe **plusieurs portes d'entrées**, toutes légitimes, pour construire un cours autour de la démarche proposée en Sciences sociales. Mais, quelle que soit la procédure adoptée, on devra pouvoir identifier clairement **au sein de chaque parcours**:

- // une **situation-problème** traversée par **un ou plusieurs axes de tension**.
- // la **mise en œuvre des quatre compétences** définies ci-dessus. Selon la situation-problème abordée, l'une ou l'autre de ces quatre compétences sera plus ou moins sollicitée. Si l'on veut garder la cohérence de la démarche en Sciences sociales, **elles ne pourront être exercées isolément**, à partir de faits sociaux différents (voir page 25).

Ces compétences requises en Sciences sociales trouvent un précieux point d'appui sur les quatre compétences que tous les élèves doivent maîtriser, à la fin du premier cycle, dans le cadre du cours **d'Étude du Milieu**.

Pour mémoire, ces compétences sont les suivantes :

	Étude du milieu (Formation commune 1 ^{er} degré)	Sciences sociales (Option de base 2 ^{ème} et 3 ^{ème} degrés)
Problématique	1. Au départ d'un milieu donné actuel, l'élève formule une question pertinente qui met en évidence l'influence de l'espace et/ou du temps (y compris les facteurs socio-économiques) sur la vie de l'homme dans ce milieu.	1. À partir d'un fait social traversé par un ou plusieurs axes de tension, sur base de ses propres représentations et en (ré)activant des connaissances acquises, formuler , à propos d'une situation-problème une/des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse de départ . (1, 3, 8). Pour ce faire, on utilisera des supports divers (écrits, statistiques, audiovisuels, informatiques...).
Recherche	2. Au départ d'un milieu donné actuel et en fonction d'une question pertinente, l'élève sélectionne dans un ensemble documentaire des éléments de réponse.	2. Sur base de situations-problèmes définies, des questions et des hypothèses retenues, concevoir et réaliser, seul ou en équipe, une démarche de recherche visant à vérifier ces hypothèses, en utilisant différentes techniques de collecte et de traitement de l'information et en mobilisant différents concepts-outils (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).
Synthèse et analyse	3. Au départ d'un milieu donné actuel et sur la base d'informations données, l'élève exprime des relations qui existent entre les différents éléments du milieu et qui permettent de comprendre et d'expliquer les conditions de vie de l'homme dans ce milieu.	3. Confronter, seul ou en équipe, les résultats d'une recherche avec des modèles théoriques , en faire ressortir les limites et dégager de la situation-problème les axes de tension qui la traversent (2, 7, 8, 9).
Communication	4. Au départ d'un milieu donné actuel, l'élève communique , sous une forme appropriée, le résultat de ses recherches en veillant à répondre à la question pertinente définie au départ.	4. Présenter, seul ou en équipe, en faisant appel à un mode de communication adéquat, les résultats de la recherche de façon succincte et structurée (3, 4, 6).

Outils de savoir-faire

Introduction

- // Le tableau qui suit vise à **articuler** les compétences terminales et les outils de savoir-faire à mettre en œuvre au cours des 4 années en vue d'amener l'élève à une **maîtrise progressive** de ces compétences.
- // Les numéros entre parenthèses **renvoient** aux compétences terminales énoncées dans le référentiel repris en annexe. Cette liste comporte aussi des énoncés d'outils qu'il est sans doute utile de mobiliser mais qui **n'interviennent pas** dans le cadre de la certification. Ces savoir-faire sont repris en petits caractères italiques et sont précédés d'un ☑.
- // Les outils ont été répartis par degrés. Les savoir-faire précédés ou suivis d'une flèche (⇒) peuvent être initiés au 2^e degré et réactivés ou approfondis au 3^e et ce, dans la perspective d'un apprentissage en spirale¹⁷. Inversement, certains outils à maîtriser à la fin du 3^e degré pourront **déjà** être **mis en œuvre** dès le 2^e degré selon les circonstances.
- // Tous les outils de savoir-faire (ex. : *être capable de prendre activement part à un travail d'équipe*) ne sont pas systématiquement mentionnés en regard de toutes les compétences où ils peuvent être mobilisés.

17. Voir page 25 : Mise en œuvre pédagogique

COMPETENCES TERMINALES	OUTILS DE SAVOIR-FAIRE	
	2 ^{ème} degré	3 ^{ème} degré
1. Formuler, à propos d'une situation-problème, une / des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse de départ	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres représentations, les confronter à celles d'autrui, prendre conscience de la contingence de ces représentations (1) Trouver les informations dans différentes sources courantes (4) ✓ Observer sur le terrain (avec ou sans grille) et se documenter Distinguer faits observables et concepts (5) ✓ Repérer et distinguer fait, fait social et fait sociologique* Poser le problème (8) avec l'aide de l'enseignant : <i>formuler une question courte et précise, non moralisatrice et non psychologisante, réalisable et vérifiable, qui permet une explication.</i> Produire des hypothèses (8) en distinguant variable dépendante* (ce qui est expliqué) et indépendante* (ce qui explique) avec l'aide de l'enseignant Mobiliser des savoirs existants (8) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repérer et distinguer fait et interprétation des faits sociaux ✓ Repérer et distinguer jugement de valeur* et jugement de réalité* Poser le problème (8) de façon autonome: <i>formuler une question courte et précise, non moralisatrice et non psychologisante, réalisable et vérifiable, qui permet une explication.</i> Produire des hypothèses (8) de façon autonome : en distinguant variable dépendante (ce qui est expliqué) et indépendante (ce qui explique)
	<ul style="list-style-type: none"> Être capable de prendre part activement à un travail d'équipe (2) ✓ Utiliser la bibliothèque de l'école Dégager des informations-clés à partir de plusieurs sources (6) Noter les informations utiles, sous une forme utilisable dans le traitement des données (4) (ex: sous forme de fiche) ✓ Noter les références bibliographiques Replacer les informations dans leur contexte de production (4) Extraire des données d'un texte, d'un graphique, d'un tableau, d'un document (en rapport avec le problème posé) (4) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliser une bibliothèque (externe) Noter les informations utiles, sous une forme utilisable dans le traitement des données (4) ; ex : notice bibliographique, synthèse de l'ouvrage, ... ✓ Établir une bibliographie (table alphabétique, thématique, ...) Appliquer des critères de critique des sources (4) : externes (compétence de l'auteur, éditeur, date et contexte de parution, sources, ...) et internes (intelligibilité, type de contenu, présence de préjugés et de jugements de valeurs, ...) Identifier une structure, un principe d'organisation Retrouver des mécanismes, des relations dans un texte, un graphique, un tableau, un document (4) Identifier les éléments de base d'un raisonnement (5) Articuler les idées principales avec cohérence afin de reconstituer

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Décoder une image fixe et/ou animée • Définir correctement les notions et concepts (3) ✓ Classer les éclairages de la réalité sociale en fonction des composantes¹⁸ • Utiliser convenablement les termes, les concepts, les ordres de grandeur, les procédures et les techniques (3) ✓ Élaborer un guide d'interview et réaliser une interview (libre ou guidée) ✓ Réaliser un sondage d'opinion (élémentaire) ✓ Quantifier les résultats d'un sondage (calcul des fréquences et des pourcentages) ✓ Présenter les résultats d'un sondage sous forme de tableau, lire et interpréter ces résultats • Montrer sa compréhension par des exemples et/ou des contre-exemples, par des applications (4) ✓ Relever, sur base de documents, écrits ou autres, certains concepts étudiés • Déterminer avec l'enseignant, les démarches nécessaires à la résolution du problème (8) 	<p>l'unité du document : hiérarchiser, mettre des mots-liens, ... (Dégager les relations entre ces éléments) (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer ce qui est hypothétique et ce qui est démontré (5) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Porter un jugement sur la technique du sondage ✓ Expliquer la technique de l'enquête par questionnaire: étapes, types, formulation des questions, ... ✓ Critiquer un questionnaire d'enquête ✓ Réaliser une enquête par questionnaire en respectant rigoureusement les étapes <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer, de façon autonome, les démarches nécessaires à la résolution du problème (8) : établir un plan de recherche et justifier sa cohérence. • Construire des concepts, des schémas explicatifs, des modèles et tester la pertinence explicative des hypothèses (8), adapter la synthèse en fonction des différentes sources ou étapes de la recherche
<p>3. Confronter les résultats d'une recherche avec des modèles théoriques, faire ressortir les limites et dégager de la situation-problème les axes de tension qui la traversent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir le concept qui est adéquat (7) ✓ Confronter les différentes composantes d'une même situation-problème • Confronter les données du réel, les résultats de l'observation avec le concept qui a été choisi • Traiter les données avec le concept, qui a été choisi (7) • Évaluer le résultat en fonction de critères (7) : infirmer ou confirmer les hypothèses • Évaluer les modifications des 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir le modèle, la théorie, la procédure qui sont adéquats (7) • Confronter deux (ou plusieurs) explications différentes d'un même problème de société (9) • Confronter les données du réel, les résultats de l'observation avec le modèle, la théorie, évaluer la pertinence de la procédure qui a été choisie (7)

18. Reprises dans la partie " Concepts " page 22.

19. Voir glossaire et mise en œuvre pédagogique.

	<p>représentations en fin de recherche (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les différentes solutions proposées et en définir les limites(8) <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'(es) axe(s) de tension qui traverse(nt) la situation-problème étudiée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer des postulats et les limites des concepts, des modèles, des procédures et des techniques (3) : <ul style="list-style-type: none"> - Les postulats : les principes fondateurs des modèles théoriques ; - Les limites : relever les biais des techniques utilisées et les éléments de la réalité qui ne sont pas pris en compte par le concept ou non expliqués par le modèle théorique. • Identifier la logique explicative de chacune des théories (9)¹⁹ <p>→</p>
<p>4. Présenter les résultats de la recherche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un exposé correct des relations de cause à effet (3) • Traduire des données, des relations d'un registre de communication à un autre (4) • Présenter les relations entre ces informations-clés de manière structurée, sous forme d'un plan, d'un schéma, d'un graphique... (6) <p>✓ Présenter les résultats d'un sondage sous forme de tableau, lire et interpréter ces résultats</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un exposé correct des mécanismes et relations complexes (3) qui permettra la compréhension de la situation-problème. <p>→</p> <p>→</p> <p>✓ Utiliser un mode de représentation graphique adapté pour présenter les résultats d'un sondage</p> <p>✓ Proposer ses propres solutions et ses pistes d'action</p>

Outils de savoirs

Les savoirs sont des **outils de compréhension** de la réalité sociale à aborder dans le cadre d'un apprentissage par situation-problème. Un travail de structuration autour des savoirs (comme des savoir-faire) est régulièrement nécessaire (voir page 25 : Mise en œuvre pédagogique) et doit être réactivé dès que cela s'avère utile (activités d'intégration). Si les outils de savoirs développés ci-après ne sont pas repris en tant que tels dans le référentiel des compétences terminales (voir annexe), plusieurs compétences y font explicitement référence²⁰. Il faut dès lors envisager, les institutions, les concepts et les modèles théoriques comme **des propositions d'outils de savoir** qui peuvent être amendées, complétées, ... et ce, en concertation avec les collègues.

20. Voir e.a. : Compétence 3 : Maîtriser les acquis théoriques de base : définir correctement notions et concepts, utiliser convenablement les termes, les concepts (...), énoncer les postulats et les limites des concepts, des modèles(...); compétence 7 : Appliquer des concepts, des théories, des modèles (...).

1. LES INSTITUTIONS ET LEURS ORGANISATIONS

Une des finalités de l'enseignement en Sciences sociales est de former à la citoyenneté, notamment via une compréhension globale des mécanismes sociaux dans lesquels l'élève est lui-même plongé.

Les institutions et leurs organisations sont des réalités factuelles qui structurent la vie sociale. La maîtrise d'un certain cadre **institutionnel** est un moyen privilégié pour répondre à cette finalité. Comme les concepts et les modèles théoriques, les institutions doivent être abordées en tant qu'**outils** dans le cadre d'un apprentissage par situation-problème.

Les institutions peuvent être définies comme des systèmes d'organisation qu'engendrent les sociétés. Elles renvoient **aux valeurs, aux normes et aux usages partagés dans une société donnée.** On ne peut donc la comprendre sans analyser ses institutions. De plus, les institutions sont un objet d'étude particulièrement intéressant pour percevoir les axes de tension qui traversent chacune d'elles. En effet, elles sont indissociables de la notion de pouvoir et impliquent l'articulation entre assujettissement et liberté. Il est évident **qu'il ne s'agira pas ici d'étudier de façon systématique et exhaustive toutes les grandes institutions belges** (ou autres) mais plutôt, à partir d'une réalité sociale choisie, de discerner quelles institutions sont à l'œuvre, jouent en termes de valeurs, de normes, de contraintes sociales et de percevoir quelles forces y agissent dans le sens de la permanence ou dans celui du changement social.

Les apports de la sociologie des organisations et de la psychologie sociale peuvent être intéressants pour éclairer les aspects **organisationnels concrets** des institutions mais il est évident que l'étude de l'organisation n'est **qu'un élément parmi d'autres** caractérisant l'institution (ex. l'institution judiciaire n'est pas assimilable aux seuls cours et tribunaux).

Au cours de chaque degré, les situations-problèmes abordées devraient en tout cas inclure l'approche de quelques grandes institutions belges et internationales parmi :

- // les institutions politiques
- // les institutions judiciaires
- // les institutions sociales et socioprofessionnelles
- // les institutions éducatives et culturelles
- // les technologies de l'Information et de la Communication et les médias
- // ...

Le nécessaire pluralisme explicatif et le développement des nouveaux mouvements sociaux impliquent de ne pas se limiter aux seules organisations gouvernementales mais de prendre aussi en compte quelques organisations non gouvernementales .

Le professeur de Sciences sociales veillera à assurer une coordination (horizontale et verticale) avec ses collègues des autres cours de sciences humaines (formations historique et géographique, sciences économiques...) pour éviter toute répétition inutile ou pour développer des synergies.

2. LES CONCEPTS

21. Un concept diffère d'une définition (formule précise qui détermine les caractères d'un concept). En ce sens, le concept est plus opérationnel que la définition.

2.1. Qu'est-ce qu'un concept en Sciences sociales ²¹ ?

«C'est une construction abstraite exprimée par un mot. Ce mot est une étiquette qui désigne une liste d'attributs, laquelle est susceptible d'être appliquée à des exemples» (d'après Britt-Mari BARTH).

22. Cette façon de structurer le savoir est également valable pour le savoir-faire.

Il comporte trois éléments ²² :

- 1) un code, **une étiquette**, un symbole arbitraire qui désigne la chose, l'objet lui-même
- 2) les éléments de la définition, les caractéristiques, **les attributs**
- 3) **les exemples**, les cas concrets que le mot désigne et que les attributs permettent d'identifier.

C'est la relation réciproque entre les caractéristiques et les cas concrets qui est importante pour définir un concept. Par ailleurs, la confrontation des exemples et des contre-exemples permet la compréhension des concepts mais aussi un réel débat d'idées entre les élèves.

Exemple :

- // **une étiquette : la famille**
- // **des attributs²³ :**
 - plus d'une personne
 - liens de parenté (consanguinité ou alliance)
 - présence d'ascendants, de descendants et/ou de collatéraux
 - fonctions ou liens (affectifs, matériels, économiques...)
 - ...
- // **des exemples :** clan, famille monoparentale ou recomposée, famille royale, famille nucléaire, etc.
- // **des contre-exemples²⁴ :** couple, pensionnaires d'un home, ménage (compris dans son sens socio-économique : communauté religieuse ou autre)...

23. Certains attributs constituent des invariants absolus, d'autres sont plus relatifs et peuvent varier plus ou moins **dans le temps et dans l'espace.**

24. Certains contre-exemples peuvent rencontrer l'un ou l'autre attribut du concept mais pas tous.

2.2. A quoi servent les concepts ?

- /// **Ils permettent la mise à jour des connaissances dans le contexte social contemporain.** En effet, un concept est une représentation générale théorique d'une réalité. Or, cette réalité n'étant pas figée au cours du temps, elle ne peut être définie une fois pour toutes. C'est ainsi que le concept de la famille du début du siècle n'est sans doute plus d'actualité aujourd'hui. Cette mise à jour des concepts relève d'une démarche constructiviste et déductive à la fois : les élèves et le professeur partent de différentes définitions recherchées pour les ajuster à la réalité observée.
- /// **Ils obligent les élèves à comparer le discours abstrait avec la réalité qui les entoure, et ce, pour ne pas exclure les phénomènes qu'ils désirent étudier.** Ainsi, dans le concept de « famille », la réalité des familles monoparentales doit être envisagée. Il s'agit ici d'une démarche inductive : à partir de l'observation d'exemples et de contre-exemples, élèves et professeur construisent le concept.
- /// **Ils permettent de structurer la réalité.** En effet, grâce à la liste des attributs qui les caractérisent, ils deviennent opérationnels. Il est donc possible à partir d'attributs précis et vérifiables de retenir les aspects de la réalité qui s'inscrivent dans ce concept *en distinguant variable dépendante (ce qui est expliqué) et indépendante (ce qui explique) et de rejeter* ceux qu'il faut exclure (contre-exemples).
- /// **Ils déterminent un cadre de référence dans la communication :** tous les élèves envisagent le concept étudié de la même manière.

2.3. Quels concepts retenir ?

L'éclairage conceptuel constitue **un des moments clés** de la démarche de recherche en Sciences sociales : les concepts doivent être considérés comme des **outils** destinés à repérer, définir un contour, à éclairer la réalité sociale étudiée.

- /// Le tableau qui suit présente les concepts **à privilégier** pour l'analyse, la lecture des réalités sociales que le professeur a choisi d'étudier avec ses élèves. Comme indiqué plus haut, cette liste n'est ni normative ni exhaustive et autorise donc l'approche d'autres concepts.
- /// Les concepts **peuvent être abordés** durant les 4 ans selon les nécessités et, au 3^e degré, en fonction des modèles théoriques explicatifs abordés. Ils peuvent être **réactivés** à plusieurs reprises au cours des quatre années. Certains (cfr. *idéologie*), plus abstraits et/ou plus complexes, paraissent cependant **plus accessibles** à un public d'élèves du 3^e degré.
- /// Ces concepts sont classés selon quatre **composantes** (psychosociale, socioculturelle, socio-économique, socio-politique). L'ordre présenté n'implique pas une priorité ou un ordre chronologique.
- /// Lors de l'étude d'une réalité sociale, le professeur ira puiser, dans la mesure du possible, des concepts-outils **dans plusieurs composantes** de façon à mieux faire ressortir le caractère pluridisciplinaire du programme mais surtout la **complexité des situations-problèmes abordées**, le pluralisme explicatif et les interactions possibles entre ces composantes.
- /// Certains de ces concepts **se réfèrent directement** à des axes de tension (problématiques) énoncés dans le programme.
- /// Certains concepts (*groupe, pouvoir, statut...*) **transcendent** les quatre composantes.

Composantes	Concepts
<p>PSYCHOSOCIALE</p> <p><i>(niveau micro-social, structurant les trois autres)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • attitude, comportement • communication • conformisme, déviance • groupe • interaction • personnalité • statut, rôle • ...
<p>SOCIOCULTURELLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • changement social • contrôle social • culture • exclusion sociale, intégration sociale • idéologie • identité (sociale) • lien social • marginalité, délinquance, incivilité • mythe socioculturel • opinion, préjugé, stéréotype • reproduction • rites • socialisation • société • valeur, norme • ...
<p>SOCIO-ECONOMIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • besoin économique • bien, service • capitalisme • catégorie socioprofessionnelle, classe sociale, mobilité sociale • compétition, coopération • économie de marché • économie sociale • facteurs de production • marchand, non marchand • marché • niveau de vie, genre de vie • population, population active, population inactive • production, consommation • public, privé • secteurs primaire, secondaire, tertiaire • travail • ...
<p>INSTITUTIONNELLE ET SOCIO-POLITIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • acteur social • citoyenneté • consensus, conflit • démocratie, dictature, totalitarisme • État, nation • globalisation, mondialisation • institution • mouvement social • médias, TIC • organisation • parti politique, groupe de pression • pouvoir, autorité • système • système politique • ...

3. LES MODELES THEORIQUES

3.1. Pourquoi des modèles théoriques?

De la même manière que pour les concepts (au 2^e degré), le recours à des théories dans un cours de Sciences sociales dans le secondaire général (au 3^e degré) n'a d'intérêt que comme **grille de lecture** de la réalité. Il s'agit donc d'un **outil** qui, confronté à d'autres, permet de construire une **représentation** plus scientifique de la réalité sociale étudiée. Ce peut être aussi l'occasion de confronter les élèves à quelques textes d'auteurs.

3.2. Comment choisir des modèles théoriques ?

Le choix est fonction de plusieurs paramètres :

- // les modèles théoriques doivent apporter un **éclairage** intéressant pour la compréhension des réalités sociales étudiées ;
- // moyennant (éventuellement) un traitement préalable par le professeur, ces modèles théoriques doivent être **accessibles** à des élèves de l'enseignement secondaire ;
- // dans le but de préparer l'élève à la lecture et à l'analyse de documents scientifiques, le professeur privilégiera, dans la mesure du possible, les **documents originaux** des auteurs concernés;
- // leur choix répondra à un souci de **diversité** (pluralisme explicatif) et de différenciation des sources et des types de documents ;
- // ces modèles et documents seront choisis, de préférence, parmi les théories reconnues aujourd'hui comme des **références** incontournables en Sciences sociales (notamment celles qui constituent le **fondement** d'un mouvement de pensée), celles qui rencontrent les finalités du programme et les axes de tension (cfr. p.24)

3.3. Quels modèles et quels courants théoriques ?

- // Au 3^e degré, la formation disciplinaire de l'élève ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la genèse des Sciences sociales. Comme signalé page 9, l'**épistémologie** doit lui permettre de comprendre la construction progressive d'un savoir, toujours mouvant, jamais définitivement fixé. Cette démarche doit être vue comme une confrontation à ses propres réflexions. C'est en ce sens que **la philosophie** pourra éclairer de manière pertinente la construction du sens au sein même des disciplines des Sciences sociales afin d'en percevoir les limites et les dérives. Le professeur sera dès lors attentif à **situer la réflexion d'un auteur dans un contexte plus large** (historique, socio-économique, idéologique ...) et à en faire percevoir les limites.
- // Au cours du 3^e degré, les situations-problèmes proposées aux élèves seront confrontées à « deux (ou plusieurs) explications différentes d'un même problème de société²⁵ ». En outre, sur les deux années du 3^e degré, les élèves travailleront (au choix du professeur) au moins un des **courants de chaque discipline** qui compose les Sciences sociales.
- // Constituant des balises, les propositions ci-dessous ne peuvent être réduites aux courants et aux auteurs proposés : elles s'enrichiront **de recherches** d'auteurs contemporains que l'enseignant jugera pertinentes en fonction de la situation-problème traitée.

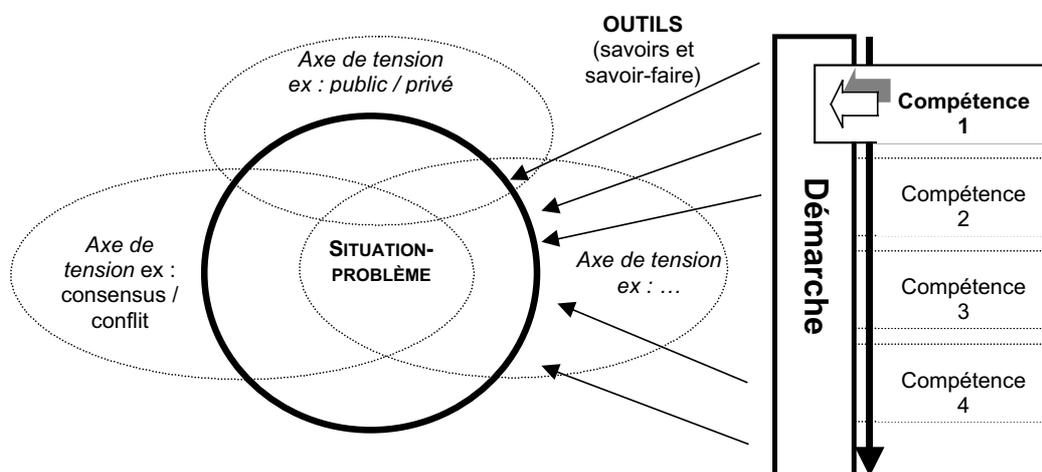
25. Voir Annexe – Compétence 9 §2.

Disciplines	Courants	Auteurs suggérés
Anthropologie	Culturalisme Fonctionnalisme Structuralisme, ...	Margaret MEAD Bronislaw MALINOSWSKI Claude LEVI-STRAUSS...
Communication sociale	Palo Alto Empirique Critique, ...	Paul WATZLAWICK, Grégory BATESON Harold D. LASSWELL, Paul LAZARFELD Théodore ADORNO Dominique WOLTON...
Économie politique	(Néo) Classiques Marxistes Keynésiens, ...	Adam SMITH Karl MARX John KEYNES...
Psychologie	Psychanalyse Psychologie Sociale Systémique Psychologie cognitive, ...	Sigmund FREUD Kurt LEWIN, Stanley MILGRAM Joël de ROSNAY Jean PIAGET, Albert BANDURA, Lev S.VYGOTSKY...
Sciences politiques	« Père fondateur » Individualisme <i>Libéralisme (politique)</i> <i>Socialisme, Social-démocratie</i> <i>Communisme, Anarchisme</i> <i>Écologie politique</i> <i>Fascisme,</i> ...	Alexis DE TOCQUEVILLE, Louis DUMONT, Raymond ARON...
Sociologie	« Pères fondateurs » Théorie de la Reproduction Actionnalisme et sociologie de l'expérience Interactionnalisme et analyse stratégique Fonctionnalisme, ...	Emile DURKHEIM, Max WEBER Pierre BOURDIEU Alain TOURAINE, François DUBET Erving GOFFMAN, Michel CROZIER Robert K. MERTON...

Mise en oeuvre pédagogique

1. La méthodologie de la démarche en Sciences sociales

L'option Sciences sociales participe à l'implantation et à l'exercice de compétences, plus précisément les quatre grandes compétences définies plus haut (page 12). Ces quatre compétences forment l'ossature de la **démarche** qui est au cœur des Sciences sociales. Les savoirs et savoir-faire sont, rappelons-le, des **outils** au service de cette démarche, laquelle doit permettre une compréhension fine, rigoureuse et complexe d'une situation-problème. Cette compréhension passe par la mise en lumière des **axes de tension** qui traversent la situation-problème étudiée.



2. La situation-problème en Sciences sociales

La **situation-problème** (à ne pas confondre avec des problèmes sociaux*) est une situation dans laquelle il est proposé à l'élève une **tâche** qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis²⁶, autrement dit « un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée »²⁷.

26. D'après Philippe MEIRIEU dans " Apprendre, oui mais comment ?", ESF, 1987, p.191.

27. Xavier ROEGIERS, " Une pédagogie de l'intégration ", De Boeck, 2000, p.126.

28. Selon J.M.DE KETELE cité par X.ROEGIERS, op. cit.

Les 3 caractéristiques essentielles d'une situation-problème peuvent se résumer à :

- // une situation concrète, qui a une finalité sociale et du sens pour l'élève.
- // une situation complexe²⁸ (comprenant de l'information essentielle mais aussi parasite et mettant en jeu des apprentissages antérieurs) ;
- // une production attendue de l'élève et identifiable (texte, solution, objet, plan d'action, ...) ;

Fait social	Ex. de situation-problème	Ex. de question de départ
La toxicomanie	En vue d'un débat, produire un argumentaire sur les enjeux de la dépénalisation du cannabis.	Pourquoi certains acteurs prônent-ils aujourd'hui la dépénalisation des drogues douces ?
La mode	Préparer une exposition sur le succès des vêtements et des accessoires de marque.	Comment expliquer l'engouement des adolescent(e)s pour les vêtements et accessoires de marque ?
Le conflit israélo-arabe	Rédiger un article de presse sur l'attitude des pays occidentaux dans le conflit israélo-arabe.	Pourquoi les pays européens semblent-ils peu présents dans la résolution du conflit israélo-arabe ?

Exemples de situations d'apprentissage:

L'ensemble des faits sociaux (comme des situations-problèmes) ne sauraient être définitivement arrêtés par un programme. Ce ne serait faire droit ni à l'actualité (tellement pourvoyeuse de questions intéressant l'option), ni au questionnement des élèves, ni aux compétences du professeur, qui peut se trouver plus ou moins bien outillé pour aborder tel ou tel fait social. Le choix de celui-ci, qui peut relever de la **négociation** avec le groupe-classe, tiendra notamment **compte** des concepts, axes de tension et finalités du présent programme. Le professeur veillera toutefois à ouvrir le champ de la connaissance des élèves soit par **des choix de réalités sociales nouvelles** (de type institutionnel par exemple) ou **au sein de la réalité étudiée par des éclairages nouveaux pour les élèves** (par exemple, aborder les relations Nord-Sud au travers de la réalité de la toxicomanie chez nous).

Comme déjà indiqué, une situation-problème **sera abordée sous des angles différenciés** : plusieurs concepts au 2^e degré, plusieurs théories au 3^e degré. Le **pluralisme explicatif** est en effet au cœur des Sciences sociales : **un même fait social est susceptible d'approches multiples et variées**, qui rendent compte de sa complexité et invitent au sens critique et à la relativité.

3. Les axes de tension

On l'a dit en commençant : le regard que chacun(e) porte sur la société n'est jamais neutre.

Une manière de percevoir les enjeux et mécanismes qui sous-tendent les faits sociaux, c'est de **dégager les tensions contradictoires** qui s'y expriment : « les axes de tension²⁹ ». Ceux-ci **traduisent la complexité** de la réalité sociale. Ils offrent une **grille de lecture** de cette réalité et constituent donc un **outil** qui doit permettre à l'élève, à la fin de la démarche, de **prendre distance** par rapport à l'objet d'étude. Ainsi une situation-problème issue du thème des « médias » ou de « l'éducation » peut être abordée à travers des axes de tension tels que la tension *public / privé* ou *production / reproduction*. Que des élèves parviennent à percevoir et à évaluer le sens et les enjeux de la privatisation de l'enseignement ou d'une chaîne de télévision est **plus formatif**, en termes de compétences en Sciences sociales, que la connaissance historique des systèmes éducatifs ou des moyens de communication (même si cela peut ponctuellement présenter un intérêt, selon le contenu abordé).

29. Cfr. " Problématiques " dans le référentiel (voir p.54)

Le référentiel des compétences terminales propose neuf axes de tension jugés parmi les plus opérationnels et les plus formatifs. Ils fournissent, en effet, des clés de compréhension et d'interprétation efficaces de la réalité sociale. Ce qui n'exclut évidemment pas l'existence d'autres axes de tension. Les axes de tension évoluent en effet **dans le temps** et varient **dans l'espace**.

Ils répondent à un **souci de démarche citoyenne** : apprendre à l'élève à se situer par rapport à un objet d'étude.

Les principes mis en opposition n'impliquent **pas un jugement de valeur** quelque peu manichéen (l'un serait bon, l'autre mauvais) mais répondent à **une volonté d'ordonnement**.

Dans la plupart de cas, un même fait social sera susceptible d'être abordé selon deux ou trois axes différents, qui se croisent, se répondent et se complètent.

La liste des axes de tension, telle qu'elle figure dans le référentiel des compétences, n'est pas exhaustive (*exemple : liberté / égalité...*) .

Par ailleurs, leur maîtrise sera très progressive, de la 3^e à la 6^e. En fonction des situations-problèmes travaillées, certains axes seront peut-être plus appropriés aux contenus abordés au 2^e degré (par exemple : *marchand / non marchand ; public / privé ; individuel / collectif*) et d'autres au 3^e degré.

Le choix des axes de tension travaillés exigera une **coordination verticale** des enseignants des deux degrés en vue d'éviter des répétitions inutiles.

Axes de tension	Commentaires	Exemples
Compétition / coopération	<i>On vit dans une culture de la compétition mais il y aussi des comportements coopératifs à l'intérieur de ce champ culturel (comme en dehors d'ailleurs).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le domaine des jeux de société, on peut trouver des jeux coopératifs (type « Tiers-Mondopoly ») et des jeux compétitifs (type « Monopoly »). • En matière de sécurité sociale, l'assurance-pension obligatoire (coopération entre acteurs) peut être complétée ou mise en balance avec l'épargne-pension (compétition entre opérateurs financiers).
Consensus / conflit	<i>Le conflit est naturel, c'est à partir de lui que l'on construit le consensus, toujours provisoire. Mais le conflit peut être perçu comme perturbateur d'un certain ordre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les médias, l'image de la famille est édulcorée par l'absence de conflits : ceux-ci sont souvent jugés négativement; l'objectif y est, la plupart du temps, de revenir au consensus, quitte à ce qu'il soit de façade...
Public / privé	<i>Pris dans le sens « État / pas État ».</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement confessionnel en Belgique a été reconnu « service public fonctionnel »: à ce titre, il est subsidié mais ne peut réclamer de minerval. A contrario, en France, il est payant.
Marchand / non marchand	<i>Repris dans les pays anglo-saxons sous le label « profit / non profit », cette tension pose la question de la finalité marchande ou non marchande d'une situation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La privatisation des entreprises publiques change la finalité du service : de non marchand il devient marchand (maximisation du profit, concurrence...)
Insertion / exclusion (ou marginalité)	<i>La vie sociale fonctionne par inclusion (via la socialisation) : sans participation à un réseau social, l'individu est exclu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau du temps et de l'espace, notre société et nos modes de vie restent profondément marqués par le travail. Ceux qui n'en ont pas peuvent se sentir exclus. • La non maîtrise de l'informatique (et la non possession de ses outils) est susceptible de créer une forme d'exclusion sociale, professionnelle et culturelle.
Individuel / collectif	<i>Ce mode de régulation met l'accent sur les ambiguïtés de la liberté individuelle qui peut s'avérer auto-destructrice.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Parce qu'il conduit le plus souvent aux embouteillages, le choix d'un mode de transport individuel nuit à la mobilité collective. • Dans le domaine du dopage, les sportifs sont quasi obligés de suivre le mouvement pour obtenir des résultats
Comportement intéressé / comportement normatif	<i>Fait référence à la question de savoir si le comportement repose sur des postulats économiques (priviliégiant l'intérêt personnel immédiat) ou si l'on doit aussi faire référence aux valeurs (collectives).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La politique de santé publique doit-elle augmenter le prix du tabac (comportement intéressé du consommateur) ou développer des campagnes de prévention (comportement normatif) ? • Le contrôle des naissances dans les pays du Sud a été imposé (normatif) alors que les enfants y étaient considérés comme une assurance vieillesse (intéressé).
Régulation consciente / régulation inconsciente	<i>Faculté d'anticiper la réalité sociale (résultat de choix conscients et délibérés) ou soumission aux événements (produit de comportements non intentionnels).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le Japon maintient une agriculture traditionnelle et limite les importations (régulation consciente). En Belgique, le consommateur acquiert des produits agricoles de moins en moins chers : son attitude peut sembler cautionner les productions industrielles (régulation inconsciente).
Production / reproduction	<i>Changement social opposé au conservatisme (aspect déterministe).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'école (comme d'autres secteurs) développe-t-elle la culture classique ou l'innovation culturelle ?

4. Les étapes d'une démarche-type en Sciences sociales

COMPETENCES

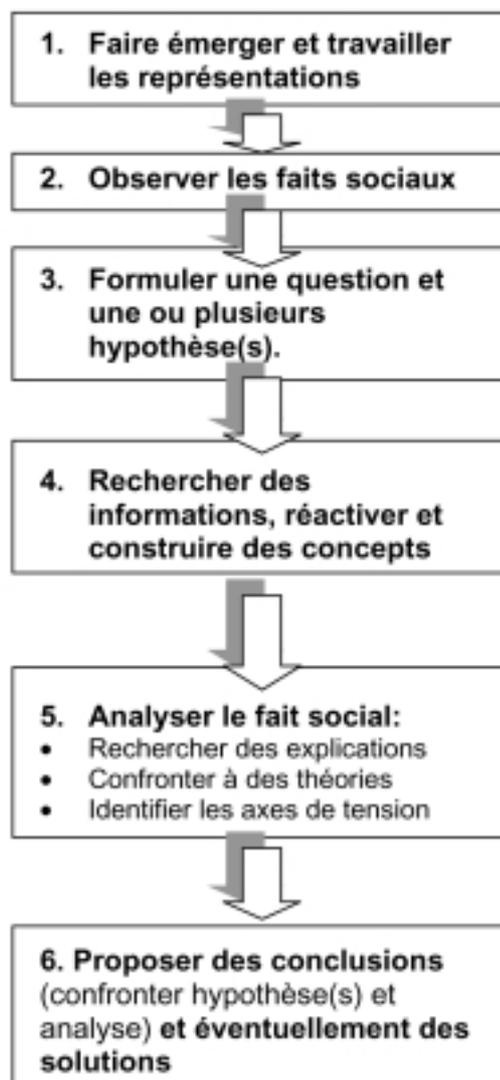
1. À partir d'un fait social* traversé par un ou plusieurs axes de tension*, sur base de ses propres représentations* et en (ré)activant des connaissances acquises, **formuler, à propos d'une situation-problème une/des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse* de départ.** Pour ce faire, on utilisera des supports divers (écrits, statistiques, audio-visuels, informatiques...).

2. Sur base des situations-problèmes définies, de la question et de l'(des) hypothèse(s) retenue(s), **concevoir et réaliser, seul ou en équipe, une démarche de recherche** visant à vérifier ces hypothèses, en utilisant différentes techniques de collecte et de traitement de l'information et en mobilisant différents concepts-outils.

3. **Confronter**, seul ou en équipe, **les résultats d'une recherche avec des modèles théoriques explicatifs**, en faire ressortir les limites et dégager de la situation-problème les axes de tension qui la traversent.

4. Présenter, seul ou en équipe, en faisant appel à un mode de **communication** adéquat, les résultats de la recherche, de façon succincte et structurée.

DEMARCHE METHODOLOGIQUE



Commentaires et suggestions

Choix du fait social. La première étape du « parcours » en Sciences sociales consiste à **choisir un aspect de la réalité sociale à étudier**. Celui-ci, puisé dans l'actualité au sens large et ancré dans le vécu des élèves, **pourra, selon les circonstances être choisi par/avec eux** : il dépendra de différents paramètres (âges et niveaux des élèves, localisation de l'école, etc.) mais sera aussi fonction de l'intérêt du sujet en relation avec les finalités du programme (qui doivent favoriser chez l'élève la découverte du sens de notre société : situer et se situer) et du fait qu'il met en jeu un ou plusieurs axe(s) de tension.

Ensuite, le professeur construit la situation-problème à soumettre aux élèves.

1. Faire émerger et travailler les représentations Une fois ce choix établi, il s'agira de **faire émerger** (par différentes techniques) **les représentations mentales** (évoqueries, connaissances spontanées) de l'élève sur lesquelles s'appuiera l'action pédagogique du professeur. On partira en effet de l'idée qu'il a, à propos des contenus abordés, une connaissance partielle et partielle de la réalité où se mêlent des préjugés, stéréotypes, émotions, jugements de valeur, etc. Et que, apprendre, c'est changer les représentations. Un travail de longue haleine...

Il s'agira ensuite de leur **appliquer un traitement cognitif** consistant à ordonner ces représentations, à les classer : en distinguant par exemple faits et jugements, jugements de réalité et jugements de valeur; fait, fait social et fait sociologique, émotions, préjugés, stéréotypes, etc.

2. Observer les faits sociaux Les connaissances spontanées exprimées lors de la formulation des représentations seront d'emblée confrontées à une **phase d'exploration du sujet** (lectures, analyse de tableaux statistiques, graphiques, interviews...) permettant de mieux le cerner. Pour aider le questionnement, l'observation objective, cette fois, des faits se construira sur base de sources brèves (information rapportée, brute) où l'analyse est absente. Ces documents seront amenés en classe, selon les cas, par le professeur et/ou par les élèves.

3. Formuler une question et émettre une ou plusieurs hypothèse(s) A ce stade, à la lumière des représentations formulées et de l'observation objective des faits, l'élève sera amené à formuler une **question** (question ouverte, énigme qui fait obstacle à la connaissance et qui exige un minimum d'investigation pour y apporter une réponse) et **l'une ou l'autre hypothèse** (proposition de réponse(s) à la question rédigée sous la forme d'une affirmation devant être vérifiée au contact des faits).

4. Rechercher des informations, réactiver et construire des concepts (nécessaires à la compréhension de la situation) Afin de répondre à la question, il y aura lieu de rechercher ce dont le groupe-classe a besoin comme **informations objectives**. Il s'agira donc de prendre distance, tout en s'y référant, vis-à-vis des représentations mentales et de construire avec les élèves un savoir plus rigoureux à l'aide de méthodes et techniques offertes par les Sciences sociales : interviews, observation directe, sondages, enquêtes par questionnaire, analyse de documents écrits, audiovisuels, informatiques... L'objectif à ce stade est de **réactiver des concepts** antérieurs (y compris des savoirs-outils institutionnels) ou d'en **construire de nouveaux** afin d'objectiver au mieux les connaissances nécessaires à la compréhension de la situation-problème.

5. Analyser le fait social

- rechercher des explications
- se référer / confronter à des théories
- identifier les axes de tension

L'étape suivante consistera à répondre à la question de départ et à vérifier la validité de(s) l'hypothèse(s) notamment en faisant dégager par les élèves **les causes et les conséquences** de la situation-problème étudiée et, au 3^e degré, d'**articuler ensuite ce savoir au savoir élaboré par les auteurs** de Sciences sociales.

Au 2^e degré, il s'agira d'initier les élèves (de façon inductive et/ou déductive) à l'utilisation de concepts-outils leur permettant de lire les réalités abordées (voir : savoirs 2^e degré).

Au 3^e degré, on recourra à quelques grandes théories (modèles abstraits explicatifs articulant des concepts) susceptibles d'infirmer ou de confirmer l'(es) hypothèse(s). A ce stade, il sera également utile de procéder à **des comparaisons critiques** (similitudes, différences, oppositions, complémentarités, rigueur...) entre les modèles théoriques choisis de façon à en faire ressortir à la fois l'intérêt et la relativité (pratique du pluralisme explicatif).

La dernière étape, réflexive, consistera d'une part à **mettre en exergue les axes de tension** qui seront apparus au cours de l'étude et d'autre part, la ou les **logique(s) de pensée** (types de raisonnements) sous-jacente(s) aux modèles théoriques choisis.

6. Proposer des conclusions

- confronter l(es) hypothèse(s) et les résultats de l'analyse ; en tirer des conclusions
- suggérer des solutions et des actions.

Il s'agira ensuite de **confronter** les résultats du travail de recherche avec les représentations initiales des élèves et de faire ressortir la distance entre les deux³⁰. Il ne s'agit évidemment pas de « conclure » la recherche mais plutôt d'en présenter les résultats et de s'ouvrir à de nouvelles questions.

Sur base des propositions de solutions émises par les élèves et les auteurs, il est possible ici **d'envisager** individuellement, en sous-groupes, en groupe-classe, voire avec d'autres groupes, des actions ponctuelles (expositions, excursions, voyages...) permettant la concrétisation de la démarche de recherche. Dans la perspective d'initier les élèves à la recherche-action, le professeur peut aussi envisager de travailler avec des acteurs de la réalité étudiée.

Toutefois, il est bon de rappeler que l'objectif premier d'une option de base dans l'enseignement général n'est pas de déboucher systématiquement sur des perspectives concrètes.

30. Cette confrontation peut se faire également tout au long de la démarche.

Remarques :

La démarche telle que présentée ci-dessus constitue un « modèle » qui doit évidemment être **adapté**. Elle doit être envisagée avec **beaucoup de souplesse** : elle n'est pas strictement linéaire mais autorise des retours en arrière selon les nécessités. C'est de la multiplicité des approches que naîtra l'intérêt de l'élève. Elle n'exclut pas d'autres démarches (la pédagogie du projet p.ex.) pour autant que celles-ci concourent à la maîtrise des compétences terminales.

A noter enfin que chaque réalité abordée sera à la fois l'occasion **de consolider des apprentissages antérieurs** et de **proposer à l'élève des apprentissages nouveaux** (démarche en spirale³¹) afin de lui permettre d'approcher progressivement la maîtrise des compétences terminales.

31. Voir ci-dessous.

5. L'apprentissage par compétences en Sciences sociales

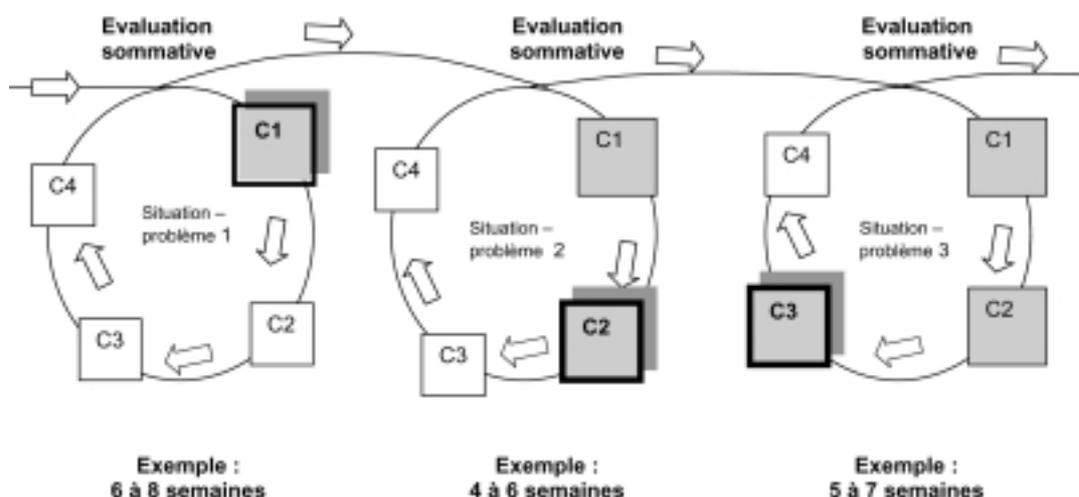
La démarche exposée ci-avant permet au professeur de Sciences sociales de pratiquer régulièrement un apprentissage des compétences. En effet, pour qu'elles soient implantées de manière durable chez les élèves, il est important, à certains moments, de structurer les acquis.

5.1. Comment organiser l'apprentissage par compétences ?

Pour une année scolaire, on peut faire la **proposition de programmation** suivante (qui doit être avant tout, considérée, comme une aide):

pour chaque situation-problème étudiée, les quatre compétences sont visées puisque la démarche de recherche les intègre mais, à chaque fois, une seule compétence est travaillée en profondeur. Au sein de chaque compétence, le professeur activera chez les élèves **certain savoir-faire** qu'il structurera ensuite.

(C1 = compétence 1 ; C2 = compétence 2...)



Cette démarche nécessite donc de travailler les quatre compétences lors de chaque parcours en « situation-problème », tout en acceptant d'aborder de manière superficielle (dans un premier temps) des compétences non travaillées initialement. Dans la logique de l'apprentissage en spirale, celles-ci seront exercées par l'élève lors des parcours suivants. Il est en effet **indispensable que celui-ci réalise une démarche complète**, même imparfaite, à chaque parcours pour en percevoir toute la pertinence : en natation, on n'attend pas qu'un nageur débutant maîtrise parfaitement le crawl sur un mètre avant de lui faire parcourir une longueur de piscine. C'est à chaque entraînement qu'il va perfectionner son style et se corriger.



Le plus souvent possible, le professeur invitera l'élève à prendre conscience des **démarches personnelles** qu'il mène pour développer ses compétences.

Sur une année scolaire, les quatre compétences auront été travaillées une fois au moins en profondeur. L'ensemble de la démarche sera ainsi maîtrisée par chaque élève à l'issue d'une année, et ce, en fonction des critères fixés pour celle-ci.

Toutefois, pour peu qu'elles aient été déjà travaillées en tout ou en partie préalablement (en 3^e p.ex. si l'on est en 4^e), il n'est peut-être **pas nécessaire de pratiquer l'apprentissage en profondeur des compétences dans l'ordre indiqué.**

5.2. Comment installer une compétence chez tous les élèves ?

Lors de chaque parcours, une compétence est donc travaillée plus en profondeur afin que tous les élèves puissent atteindre un certain niveau de maîtrise: il est en effet important de permettre à chaque élève de découvrir, de structurer, d'exercer et d'évaluer cette compétence **plusieurs fois** si l'on veut atteindre ce degré de maîtrise. Pour cela, le professeur, en fonction de la situation-problème travaillée, mettra en place :

- une ou plusieurs **activité(s) fonctionnelle(s)** qui fera(ont) découvrir aux élèves la compétence concernée. L'activité fonctionnelle (ou phase d'investigation) **met les élèves en situation de recherche.**

Ex : pour la 1^{ère} compétence, dans un document écrit remis par l'enseignant, l'élève doit distinguer faits observables et concepts.

- une **activité de structuration clarifiant les concepts, les savoir-faire...** concernés par la compétence. Prenant appui sur les observations effectuées en phase d'investigation (ou activité fonctionnelle), cette phase de mise en contexte a pour objectif de structurer les savoir-faire et savoirs, notamment sous forme de fiches-outils.

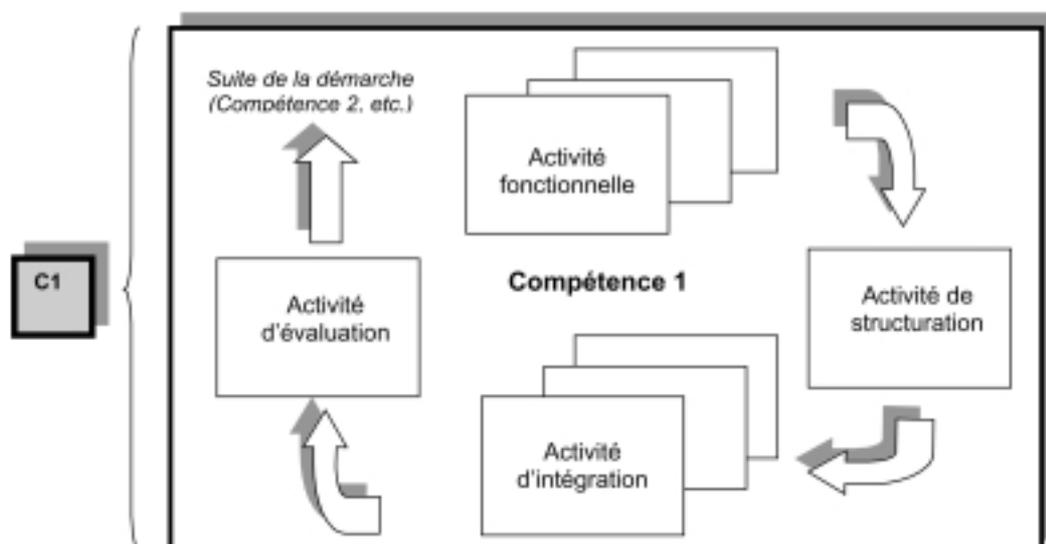
Ex : sur base du travail effectué par les élèves, le professeur clarifie les termes de « faits observables » et de « concepts ». Les élèves en prennent note dans leur lexique.

- une ou plusieurs activités d'intégration permettant d'exercer plusieurs fois** cette compétence. Cette phase de transfert doit permettre d'exercer les acquis structurés dans la phase précédente. C'est l'occasion de vérifier, par des exercices et de nouvelles mises en contexte, si ces acquis ont été compris et maîtrisés par les élèves. C'est un temps fort du processus d'apprentissage car c'est à ce moment que l'élève va pouvoir modifier ses représentations initiales, intégrer ses acquis et les transformer en aptitudes intellectuelles.

Ex : à l'aide de leur lexique, les élèves doivent classer, sur base d'une liste d'exemples, ce qui relève des faits observables et des concepts.

- une **activité d'évaluation formative** permettant de vérifier, à ce stade, la maîtrise par l'élève du niveau de la compétence et des savoir-faire et/ou savoirs y associés. Cette activité est autant un feed-back pour l'enseignant que pour l'élève.

Ex : dans un article de presse, l'élève doit pouvoir identifier les termes soulignés et déterminer s'il s'agit d'un fait observable ou d'un concept.



5.3. Comment articuler les compétences et la démarche ?

Avant de concevoir concrètement son cours, le professeur doit en choisir les objectifs (la compétence à privilégier) et les moyens (la démarche à mettre en œuvre).

Il dispose, comme indiqué plus haut, de plusieurs portes d'entrée :

- // une compétence à privilégier, un ou plusieurs savoir-faire à travailler au sein de cette compétence ;
- // un fait social, d'actualité, ancré dans le vécu des élèves... ;
- // une situation-problème traversée par un ou plusieurs axe(s) de tension ;
- // plusieurs outils de savoirs :
 - un (ou plusieurs) concept(s) ;
 - une (ou plusieurs) institution(s) ;
 - au 3^e degré, un (ou plusieurs) modèle(s) théorique(s).

Exemple de tableau permettant de visualiser l'articulation des compétences privilégiées avec la démarche mise en œuvre :

Compétence à privilégier	Fait social	Situation-problème	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés			Axe(s) de tension
				Institution(s)	Concept(s)	Modèle(s) théorique(s)	

Ce tableau peut ainsi être reproduit pour chacune des compétences travaillées et/ou dans un document récapitulatif. En fin de démarche, il peut être complété par/avec les élèves. Dans une optique de coordination, il peut être transmis aux collègues.

Les choix ci-dessus posés, le professeur peut ensuite envisager la démarche d'apprentissage en se posant les questions suivantes :

- // quel est le temps dont on dispose (un mois, six semaines, deux mois) ?
- // quelles sont les ressources documentaires à disposition (centre de documentation, dossier presse, ouvrages, vidéos, CD-Rom, internet...) ?
- // quelles personnes-ressources (experts, témoins, visites...) faut-il inviter ou rencontrer à l'extérieur ?
- // comment différencier les supports pédagogiques (ex : vidéos, visites, invités, témoignage audio...) ?
- // comment différencier la structure du groupe (individuel, duos, triades, sous-groupes, groupe-classe) ?
- // comment différencier les productions (ex : site internet, affiches, dias, exposés...) ?
- // comment différencier les évaluations (ex : travail de recherche, défense orale, jury, projet...) ?
- // quelle(s) collaboration(s) de collègue(s) envisager ? (de la même discipline ou de disciplines différentes) ?
- //

Les activités pédagogiques auront pour finalité une **autonomie plus grande de l'élève**. Dans la diversité des méthodes didactiques, l'exposé magistral par le professeur reste un moyen d'information parmi d'autres. Il ne prendra toutefois toute son efficacité que si l'élève y a été préparé. Il ne peut donc être le seul moyen de s'approprier l'essentiel du cours³².

32. cf. STORDEUR J.,
Enseigner et/ou apprendre,
De Boeck, 1996.

Cette autonomie de l'élève va de pair avec le développement de sa **capacité à travailler avec d'autres**. Ces activités de groupe permettent, en particulier, un développement de la **différenciation** (selon les rythmes des élèves, leurs formes d'intelligence, etc.). Celle-ci, on le sait, assure de meilleures chances de réussite au plus grand nombre.

Proposée comme une aide à l'enseignant, la structuration de la démarche pourra dès lors être formalisée comme suit :

Timing	Démarche	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés	Tâches du professeur (y compris supports ³³)	Tâches de l'élève (y compris structure du groupe)
1h	f. Représentations	Exprimer ses propres représentations	(Réactivation de savoirs antérieurs : ...)	Distribuer les post-it, consignes, regrouper	Rédiger sous forme de mots clés
...	...				
	COMPÉTENCE PRIVILEGIEE : <ul style="list-style-type: none"> • Activité fonctionnelle • Activité de structuration • Activité d'intégration • Activité d'évaluation 				
..	..				

33. Et consignes à proposer aux élèves.

Remarque :

en fin de démarche, le professeur appréciera, à l'aide du tableau, les outils mis en œuvre dans l'apprentissage de la compétence mais aussi la diversification des supports, structures, ... utilisés.

La préparation de l'évaluation (sommativ) et du travail ultérieur en sera grandement facilitée.

6. Exemples de mises en oeuvre

Les séquences d'apprentissage présentées ci-dessous ne doivent en aucun cas être prises « à la lettre ». Elles constituent des **exemples** articulant les étapes de la démarche et les tâches des élèves, offrant différents types d'apprentissage liés à la maîtrise des compétences.

La compétence privilégiée est chaque fois reprise en grisé.

Le professeur pourra aisément trouver diverses situations-problèmes permettant de développer ces apprentissages ou d'autres.

Exemple 1 : 2^e degré (3^e année)

Compétence à privilégier	Fait social	Situation-problème	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés		Axes de tension
				Institution(s)	Concept(s)	
4	Les actions sociales de type « vestiaire », restos du cœur...	Exposer à une autre classe le problème de l'exclusion sociale pour les motiver à participer à une action sociale au sein de l'école.	<ul style="list-style-type: none"> Produire un exposé correct des relations de cause à effet Présenter les relations entre ces informations-clés de manière structurée, sous forme de plan. 	<ul style="list-style-type: none"> Sécurité sociale CPAS ONG ... 	<ul style="list-style-type: none"> Niveau de vie, genre de vie Valeurs Comportement Travail Population active et non active 	<ul style="list-style-type: none"> Exclusion / insertion Public / privé
Tps	Démarche	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés	Tâches du professeur (y compris supports)	Tâches de l'élève (y compris structure du groupe)	
2h	Travailler les représentations	Compétence 1 : Exprimer ses propres représentations et les confronter à celles d'autrui	Mobiliser des savoirs existants : fait et fait social	Synthèse et rappel des concepts.	<ul style="list-style-type: none"> A l'aide d'un post-it, noter individuellement au tableau 3 mots en rapport avec la sécurité sociale. Classer les mots selon les catégories (faits, faits sociaux, jugements) 	
1h	Observer les faits sociaux	Noter les informations utiles sous forme utilisable dans le traitement des données (fiche lecture d'une vidéo)		<ul style="list-style-type: none"> Recherche d'un document vidéo (Reportage sur les exclusions dans la ville, le Samu social...) Construction et explication de la fiche. 	Remplir une fiche de lecture sur le document.	
1h	Formuler une question et émettre une hypothèse	<ul style="list-style-type: none"> Poser le problème avec l'enseignant Produire des hypothèses avec l'aide de l'enseignant 	Mobiliser des savoirs existants : l'hypothèse	<ul style="list-style-type: none"> Aide des élèves dans leur questionnement (à l'aide de documents complémentaires si nécessaire) Rappel des notions d'hypothèse et aide des élèves. 	A l'aide de la fiche de lecture de la vidéo, rechercher une question et une hypothèse (en groupe de 4).	
4h	Rechercher des informations Réactiver des concepts nécessaires à la compréhension de la situation.	Compétence 2 : <ul style="list-style-type: none"> Etre capable de prendre part à un travail d'équipe ; Dégager des informations clés à partir de plusieurs sources ; Extraire des données d'un graphique, d'un tableau. 	Niveau de vie, genre de vie, travail, valeurs population active et non active	<ul style="list-style-type: none"> Apport de divers documents (articles, statistiques...) sur les différents domaines de la sécurité sociale et le CPAS ; Aide des élèves par des fiches techniques (graphique p.ex) Synthèse (but de la Sécurité sociale, principes, fonctionnement, concepts) 	<ul style="list-style-type: none"> En groupes de 3, synthétiser le domaine à traiter (un par groupe) Présenter oralement le sujet. Prendre note de la synthèse. 	

4h	Analyser le fait social	Compétence 3 : <ul style="list-style-type: none"> • Choisir le concept adéquat • Traiter les données avec le concept choisi 	Exclusion Comportement Insertion Exclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Témoignage d'un expert (Assistante sociale, secrétaire du CPAS ou autre) • Synthèse pour arriver à définir l'exclusion et ses degrés • Recherche avec les élèves des axes de réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Noter les facteurs et les mécanismes d'exclusion • Identifier et classe les degrés d'exclusion sur une grille...
10h	COMPÉTENCE PRIVILEGIEE :4 <ul style="list-style-type: none"> • Activité fonctionnelle • Activité de structuration • Activité d'intégration • Activité d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un exposé correct des relations de cause à effet ; • Présenter les relations entre ces informations clés de manière structurée sous forme d'un plan. 	Mobiliser tous les savoirs vus au cours de la démarche.	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes générales. • Analyse de la production des élèves • Eventuellement les filmer et/ou leur présenter d'autres exposés filmés. • Synthèse des remarques et préparation de la fiche. • Consignes ; • Renvoi à la fiche et aide aux élèves. • Construction d'un document d'évaluation basé sur la fiche technique. 	En groupe de 5, répondre à la question de départ et présentation à la classe. Réaliser une fiche technique sur l'exposé <ul style="list-style-type: none"> • Par groupe de 3, préparer l'exposé à faire aux autres classes de 3^{ème} ; • Essayer devant la classe. • Présenter aux autres classes de 3^{ème} ; • S'auto-évaluer (par groupes).

Total : 22h de cours soit 5 semaines et demi.

Exemple 2 : 2^e degré (4^e année)

Compétence à privilégier	Fact social	Situation-problème	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés		Axes de tension
				Institution(s)	Concept(s)	
Compétence 1	Elections communales	Produire un exposé justifiant l'obligation du vote en Belgique	<ul style="list-style-type: none"> Repérer et distinguer fait, fait social et fait sociologique Trouver les informations dans différentes sources courantes Poser le problème à l'aide de l'enseignement Produire des hypothèses 	<ul style="list-style-type: none"> les institutions politiques belges : les communes les différents systèmes électoraux 	<ul style="list-style-type: none"> citoyenneté démocratie, dictature, totalitarisme institution parti politique, groupe de pression système politique vote 	<ul style="list-style-type: none"> Régulation consciente / inconsciente Comportement intéressé / normal Egalité / liberté Coopération / compétition

Note : Les mêmes objectifs peuvent être poursuivis au 3^{ème} degré en y incluant, comme modèle théorique, celui d'Alexis de Tocqueville.

Tps	Démarche	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés	Tâches du professeur (y compris supports)	Tâches de l'élève (y compris structure du groupe)
2h	<ul style="list-style-type: none"> Travailler les représentations sur l'obligation du vote lors des élections. 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres représentations ; Les confronter avec celles d'autrui Etre capable de prendre part activement au groupe 		<ul style="list-style-type: none"> Préparer la question à poser aux élèves ; Préparer le travail de groupe et la synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> Répondre individuellement à la question puis en groupe ; Faire une synthèse des représentations en les classant suivant 2 critères (favorables ou non à l'obligation de vote) ; Noter la synthèse.

COMPETENCE PRIVILEGIEE : 1	Activité fonctionnelle	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés	Tâches du professeur (y compris supports)	Tâches de l'élève (y compris structure du groupe)
8h	<ul style="list-style-type: none"> Repérer et distinguer fait, fait social et fait sociologique. Trouver des informations dans différentes sources courantes 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de plusieurs textes sur la manière de voter dans d'autres pays, demander aux élèves de trouver les indices d'un fait social et les arguments présentés par chaque système. En faire une synthèse au tableau. Expliquer la différence entre fait, fait social et fait sociologique à partir de textes montrant clairement la différence. Rechercher 3 textes sur des faits sociaux et demander aux élèves de repérer fait, fait social et fait sociologique. Présenter un nouveau fait social sur un document écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher dans les textes les indices de fait social et les arguments ; Les présenter oralement. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes des différentes notions. 	<ul style="list-style-type: none"> En groupe, les élèves recherchent les 3 notions et les présentent par écrit. L'élève fait le même exercice seul.
	<ul style="list-style-type: none"> Activité de structuration 				
	<ul style="list-style-type: none"> Activité d'intégration 				

1h				<ul style="list-style-type: none"> Poser le problème à l'aide de l'enseignant 	Consignes (orales) de travail.	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher une question sur l'obligation de vote (ex : Pourquoi le vote est-il obligatoire en Belgique et pas dans d'autres pays démocratiques ? L'obligation de voter est-elle démocratique) ?
1h	Formuler une question et émettre une hypothèse	<ul style="list-style-type: none"> Produire des hypothèses 			Consignes (écrites) de travail au groupe-classe.	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher des hypothèses pouvant répondre à cette question (ex : l'obligation de voter est un des principes par lequel l'égalité entre citoyens est respectée ; l'obligation de voter est liée au système électoral...)
4h	Rechercher, réactiver, construire des concepts nécessaires à la compréhension de la situation	<ul style="list-style-type: none"> Définir correctement les notions et concepts 	<ul style="list-style-type: none"> Vote Différentes modalités de voter Système électoraux Démocratie, ... 	<ul style="list-style-type: none"> Faire visualiser le film « Daens » Préparer grilles et questionnaires Préparer fiches concepts et schémas Conceptualiser Préparer éventuellement la visite de la Maison communale. 	<ul style="list-style-type: none"> Compléter une grille, un questionnaire Les confronter en groupe de quatre. Trouver des exemples et contre-exemples de concepts Compléter les fiches « concepts » 	
4h	Rechercher l'information et analyser le fait social	<ul style="list-style-type: none"> Dégager des informations à partir de sources différentes Dégager les axes de tension qui traversent la situation étudiée 	<ul style="list-style-type: none"> Institutions politiques belges (schéma) 	<ul style="list-style-type: none"> Replacer le choix du système électoral dans un contexte historique (et géographique). Clarifier les consignes de recherche. Préparer des questions (et éventuellement l'un ou l'autre document complémentaire) qui permettraient de clarifier les axes de tension. 	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher (en triades), au centre de documentation, des informations sur la question. Trier (à partir des informations antérieures) et noter les axes de tension. Rencontrer un expert ou un témoin. 	
2h	Proposer des conclusions	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les solutions proposées et en définir les limites Produire un exposé correct sur les relations de cause à effet. 		<ul style="list-style-type: none"> Rappeler le problème, les hypothèses. Donner les consignes Accompagner les élèves dans leurs démarches Structurer la synthèse Récapituler les acquis. 	<ul style="list-style-type: none"> Rassembler, par paires, tous les éléments qui permettent de répondre à la question et de valider les hypothèses. Confronter ses réponses à un deuxième duo, en faire la synthèse orale. 	

Total = 22 h (soit 5 semaines et demi) + 2 heures d'évaluation sommative (compétence 1)

Exemple 3 : 3^e degré (6^e année)

Compétence à privilégier	Fact social	Situation-problème	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés		Axes de tension	
				Institution(s)	Concept(s)		
Compétence 2	Un groupe de jeunes néonazis a massacré des écoliers aux Etats Unis.	Rédiger une synthèse personnelle permettant de comprendre l'influence de l'idéologie d'extrême droite sur le comportement des jeunes.	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser les savoirs existants ; Noter les informations utiles sous une forme utilisable dans le traitement des données ; Construire un concept. 	<ul style="list-style-type: none"> les institutions politiques belges parti politique 	<ul style="list-style-type: none"> démocratie, dictature, totalitarisme institution idéologie déviante, délinquance extrême droite insertion, exclusion 	<ul style="list-style-type: none"> Structure de la personnalité (Freud) Mét/hodes d'endoctrinement (Max Boudenbergue) 	<ul style="list-style-type: none"> Insertion / exclusion Comportement intéressé / normatif

Total : 21h + 2h d'évaluation sommative (compétence 2) soit 5 semaines.

Tps	Démarche	Outils de savoir-faire mobilisés	Outils de savoirs mobilisés	Tâches du professeur (y compris supports)	Tâches de l'élève (y compris structure du groupe)
1h	1. Travailler les représentations sur l'extrême-droite.	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres représentations Les confronter avec celles d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> Extrême droite Idéologies Fait Jugement de valeur ... 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer des documents (photos) Donner les consignes (grille inspirée des « Chapeaux de Bono ») Réviser quelques réponses par catégorie. 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir une photo qui exprime l'extrême droite Exprimer individuellement ses propres représentations (à propos de l'extrême droite) et les classer dans les catégories suivantes : fait, jugement de valeur, émotion, question...
1h	2. Observer les faits sociaux	<ul style="list-style-type: none"> Repérer fait et fait social Repérer et distinguer fait et interprétation des faits sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> ... 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation d'un article (bref d'actualité récente sur la tuerie (ou un extrait de JT) Réviser les informations recueillies par les élèves. Synthétiser et structurer les réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> Lire (ou visualiser) le document; Identifier les faits ; Justifier le caractère social du fait divers.
1h	3. Formuler la question et les hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> Poser le problème : formuler une question Produire des hypothèses de façon autonome. 	<ul style="list-style-type: none"> ... 	<ul style="list-style-type: none"> Rappeler les consignes de rédaction d'une question et d'une hypothèse Avec l'ensemble de la classe, vérifier l'application des consignes quand le travail est terminé Réviser les grandes tendances. 	<ul style="list-style-type: none"> Sur base du document précédent et de la synthèse, par triades, dégager le problème sous forme de question. Proposer des hypothèses sur base des consignes données. Inscrire le tout sur une affiche.

8h	<p>4. COMPETENCE PRIVILEGIEE :2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité fonctionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les savoirs existants ; • Noter les informations utiles sous une forme utilisable pour le traitement des données 	<ul style="list-style-type: none"> • Idéologie Extrême – Droite • Institutions politiques belges • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel du concept d'idéologie • Donner les consignes de travail. • Présentation d'un document vidéo (émission de reportage sur l'argumentation de l'extrême droite en France p.ex) 	<ul style="list-style-type: none"> • En duo, élaborer une grille d'analyse du discours des leaders d'extrême droite (contenu et méthode du discours) ; • Y noter ensuite les informations issues de la cassette vidéo.
8h	<ul style="list-style-type: none"> • Activité de structuration • Activité d'intégration • Activité d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un concept • Confronter le concept avec les représentations initiales des élèves 		<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des grilles ; • Remarques et réactions sur celles-ci ; • Structuration (méthodologie des grilles d'analyse : tableau à double entrée, critères d'observation, acteurs, valeurs, moyens...) • Apporter des documents écrits sur l'extrême droite (publicités électorales, articles de presse, programmes électoraux, sites révisionnistes sur Internet...) • Relever les étapes de la démarche ; • Rappeler la notion de concept. • Confronter aux représentations initiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser individuellement une fiche-outil (grille d'analyse) • Vérification des concepts utilisés dans le lexique personnel. • Chaque groupe de quatre élèves reçoit un document et un transparent. • Adapter la grille de synthèse aux documents écrits. • Individuellement, relever les attributs du concept à travers les grilles d'analyse. • Compléter la fiche-concept (lexique).
1h	5. Analyser le fait social	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser le fait social sur base de la grille d'analyse 		<ul style="list-style-type: none"> • Donner les consignes • Rappeler les recherches antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> • Relever dans le travail et les documents, les causes et les conséquences de l'extrême droite.
3h	6. Apports des théories explicatives	<ul style="list-style-type: none"> • Articuler avec cohérence, les idées principales présentes dans les extraits de textes afin de constituer l'unité 	<ul style="list-style-type: none"> • Théorie de Freud • Théorie de Max Bourdelisque • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler la théorie de la structure de la personnalité de Freud ; • Proposer aux élèves des extraits d'un ouvrage scientifique(Bourdelsique p.ex.) • Inviter un analyste politique, journaliste • Faire compléter la synthèse préparée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en triades sur des extraits différents; • Faire la synthèse des informations sous forme de schéma; • Exposer le résultat à l'ensemble du groupe.
2h	7. Confronter les théories avec les hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> • Articuler les théories vues précédemment avec la question et les hypothèses ; • Dégager les axes de tension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insertion / exclusion • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner les consignes et effectuer les rappels nécessaires. • Organiser l'échange et la synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infirmer ou confirmer les hypothèses (travail individuel) ; • En duo, identifier la logique explicative de la théorie et dégager les axes de tensions. • Confronter ses réponses à celles des autres groupes.
2h	8. Présenter les résultats de la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un exposé correct des mécanismes et des relations complexes qui permettra la compréhension de la situation problématique. 		<ul style="list-style-type: none"> • Avec les élèves, déterminer la démarche pour construire une synthèse. • Inviter éventuellement un militant anti-extrême droite. • Corriger les épreuves successives réalisées par l'élève et donner un feedback précis sur les erreurs (fond / forme). 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser individuellement une synthèse qui apporte des réponses à la question de départ. • Faire les corrections suite aux remarques du professeur. • Produire un document final.

Evaluation

1. Introduction

Installer de nouvelles pratiques pédagogiques postule d'installer aussi de nouvelles pratiques d'évaluation.

Evaluer des compétences est un **processus complexe** car on ne les évalue pas directement. C'est à **partir d'une production** demandée à l'élève que le professeur va déterminer dans quelle mesure il maîtrise telle ou telle compétence travaillée en classe.

Les tâches qui seront présentées à l'élève en vue de cette production doivent **permettre d'intégrer les différents aspects** (savoir, savoir-faire, savoir-être) révélant une ou plusieurs compétences.

La restitution (de concepts, de procédures...) sera toujours considérée, non comme une fin en soi, mais comme un **moyen d'accéder à la maîtrise d'un outil**. Dès lors, la simple restitution, reposant sur la mémorisation **ne peut seule suffire à évaluer**.

Les activités proposées lors des évaluations seront des **activités de transfert** dans lesquelles l'élève sera mis en situation de **réinvestir des apprentissages** qu'il aura eu l'occasion d'expérimenter, dans des contextes différents proches de ceux travaillés en classe.

Si l'on veut que l'évaluation fasse partie intégrante de l'apprentissage, il faut que **l'élève y soit partie prenante**, il faut qu'il s'y sente impliqué. Il est donc important de jouer la transparence : l'élève doit savoir clairement ce que vise l'évaluation, les critères et les indicateurs de réussite. Ces derniers doivent être discutés, explicités et débattus en classe, voire occasionnellement construits avec les élèves.

L'**évaluation formative** est un outil pédagogique familier, destiné à aider l'élève dans son parcours d'apprentissage et faisant donc **droit à l'erreur** considérée comme une occasion de progresser. Visant à poser un diagnostic, à repérer les difficultés éventuelles, elle permet à l'élève d'avoir un **regard critique** sur sa propre production mais aussi, c'est primordial, sur sa propre démarche d'apprentissage. Ce qui lui permet de jouer un rôle actif dans une éventuelle remédiation. La démarche d'autoévaluation et celle d'évaluation par les pairs sont à privilégier dans le cadre de l'évaluation formative.

L'évaluation **sommative**, pratiquée sur des objets larges pourra dès lors apparaître comme **l'aboutissement naturel d'un processus** dans lequel l'élève est engagé sans crispation, auquel il s'est préparé en classe, et dont il connaît les critères et les implications. Au terme d'une séquence, elle sert à vérifier les résultats de l'apprentissage.

L'évaluation **certificative**, rappelons-le, relève de la **collégialité**, du conseil de classe.

2. L'évaluation des compétences

Qu'est-ce qu'évaluer des compétences ?

(action)

// **Évaluer la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources diverses permettant de résoudre des situations-problèmes et d'effectuer pour ce faire, certaines tâches complexes.**

Sur quoi porte l'évaluation ?

(objet)

// Sur une **tâche ou une production complexe, significative pour l'élève, qui révèle la maîtrise de compétences déterminées** (non morcelées en savoirs et savoir-faire). Ce type de tâche aura été préalablement expérimenté en classe.

// **Appartenance à la même famille de situations que celle travaillée en classe.**

Quand évaluer ?

(moments)

// **Avant** l'apprentissage (évaluation diagnostique) : évaluer les prérequis à mobiliser et les réacquis (représentations) dont il faut tenir compte.

// **Pendant** l'apprentissage (évaluation formative) : faire une évaluation quand l'élève en éprouve le besoin, évaluer au rythme de l'élève pour réguler l'apprentissage.

// **Après** l'apprentissage (évaluation sommative) : pour vérifier la maîtrise des compétences et la capacité de l'élève à les transférer.

L'évaluation des compétences s'accommode mal des périodes de bulletins ou des sessions de bilans fixés pour toutes les disciplines et toutes les classes d'une école. Après négociation avec ses collègues et la direction, l'enseignant devra en expliquer les enjeux aux élèves et aux parents.

Pour quoi évaluer ?

(fonctions)

// Pour permettre à l'élève de comprendre comment il apprend et améliorer l'apprentissage : fonction **métacognitive** ;

// pour améliorer l'apprentissage (feed-back) : fonction de régulation (formative), **pédagogique**;

// pour motiver, renforcer les apprentissages (enjeu d'estime de soi et d'identité) : fonction **psychologique**;

// pour faire le bilan des acquis et sanctionner la réussite: fonction **sociale**.

Évaluer par rapport à quoi ?

(critères)

Les critères sont les qualités attendues d'une production, d'une réalisation³⁴ :

// **critères minimaux** : ensemble de 3 ou 4 critères sur base desquels on va certifier la réussite ou l'échec (ex : pertinence , cohérence, précision, profondeur...)

– **Pertinence**: se rapporte exactement à ce qui est demandé.

– **Cohérence**: liens logiques entre les éléments, le tout est organisé.

– **Précision**: éléments clairs et concis.

– **Profondeur**: notions intégrées qui mènent à une recherche riche et variée allant au delà des apparences.

– **Langue**: règles et conventions respectées au plan lexical, syntaxique et grammatical.

34. cf. Louise BELAIR (voir Bibliographie).

/// **critères de perfectionnement** : 1 ou 2 critères qui ne servent pas à prononcer la réussite (ex : autonomie, originalité, envergure...)

- Autonomie: capacité de faire des choix réfléchis entre les idées et les ressources, initiative.
- Originalité: apport d'idées de façon différente de la forme conventionnelle, forme et fond inclus.
- Envergure: étendue des concepts et des stratégies...

On doit aussi distinguer les **critères de réalisation** (axés sur le processus) des **critères de réussite** (axés sur le produit fini).

Il est indispensable de donner à l'élève plusieurs occasions indépendantes de maîtriser les critères.

Qui évalue ?
(acteurs)

/// **L'élève** (auto-évaluation, évaluation mutuelle ou par les pairs) : dans l'évaluation des compétences, l'acteur élève est partie prenante, il doit être régulièrement associé à l'élaboration de critères personnels ou collectifs puis à leur confrontation avec sa production.

/// **L'élève et l'enseignant** (co-évaluation)

/// **L'enseignant**

/// **D'autres intervenants** : autres enseignants, jury interne ou externe, ...

Comment évaluer ?
(moyens)

L'évaluation des compétences se basera surtout sur deux types d'instruments³⁵ :

/// **échelles d'appréciation** (ou grille d'évaluation critériée) d'une recherche, d'un travail ou d'une production : productions finales, production de travaux complexes...

/// **portfolio de l'élève** : ensemble des productions significatives à propos d'une compétence. Le Portfolio ou dossier progressif est un porte-documents conçu et constitué par l'élève. Il contient des traces de son apprentissage (brouillons, premières productions, corrections, réflexions sur les stratégies utilisées, l'évolution constatée...), les productions finales. Le tout en rapport avec les compétences identifiées au départ.

35. La démarche d'évaluation peut être instrumentalisée (outils d'évaluation) ou non instrumentalisée (dialogue pédagogique).

Quel est le niveau de maîtrise d'une compétence ?

(Indicateurs de maîtrise)

Lors de l'évaluation sommative, les différents critères choisis pour évaluer la tâche ou la production complexe pourront être précisés par des indicateurs sur une échelle de 1 à 5 en fonction du niveau de maîtrise :

/// L'élève maîtrise la compétence :

- **intégration** (l'élève dépasse de beaucoup le seuil de réussite) (++)
- **appropriation** (l'élève a atteint le seuil de réussite minimal) (+)

/// L'élève ne maîtrise pas la compétence :

- **hésitation** (l'élève réalise seulement une partie de la tâche) (+/-)
- **difficulté** (l'élève présente des lacunes et ne peut accomplir la tâche correctement) (-)
- **problème** (l'élève rencontre des problèmes et ne réussit pas la tâche.)(--)

3. Exemples d'évaluations par compétences en Sciences sociales

Énoncé de la compétence	Conditions de l'évaluation	Ex. de supports
1. <i>À partir d'un fait social traversé par un ou plusieurs axes de tension, sur base de ses propres représentations et en (ré)activant des connaissances acquises, formuler, à propos d'une situation-problème une (des) question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse de départ. Pour ce faire, on utilisera des supports divers (...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La situation-problème proposée est issue de la même famille de situation (ex : conflits sociaux, phénomène de mode...) • Les activités de structuration et d'intégration ont permis aux élèves de se familiariser avec la formulation d'une question et d'une hypothèse ; les critères sont connus. • Le(s) support(s) proposé(s) auront fait l'objet d'une structuration et de plusieurs travaux d'intégration. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire ouvert • Questionnaire fermé • Vrai ou faux , avec justification • QCM • ...
2. <i>Sur base de situations-problèmes définies, des questions et des hypothèses retenues, concevoir et réaliser, seul ou en équipe, une démarche de recherche visant à vérifier ces hypothèses, en utilisant différentes techniques de collecte et de traitement de l'information et en mobilisant différents concepts-outils.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève dispose de consignes précises quant à la situation-problème, la(les) question(s) et l'(es) hypothèse(s). • Il aura été familiarisé au travail de recherche documentaire : il aura à sa disposition des fiches méthodologiques (ou non). • Les types de documents à sa disposition seront variés et familiers. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Grille critériée • Travail de recherche trimestriel • ...
3. <i>Confronter, seul ou en équipe, les résultats d'une recherche avec des modèles théoriques, en faire ressortir les limites et dégager de la situation-problème les axes de tension qui la traversent.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La recherche proposée sera du même type que celle(s) travaillée(s) au cours. • Le(s) modèle(s) théorique(s) aura / auront été abordé(s) en classe par les documents d'auteurs que le professeur aura replacé dans leur contexte et dont il aura déterminé les limites. Une synthèse aura été construite et sera (ou non) à disposition de l'étudiant.. • Les axes de tension proposés auront été dégagés de la situation-problème travaillée. A défaut, des axes travaillés antérieurement auront fait l'objet de rappels. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de Fin d'Études • Projet personnel • Lecture d'ouvrages scientifiques • Lecture d'articles de revues • Portefeuille d'articles • Synthèse d'un auteur • ...
4. <i>Présenter, seul ou en équipe, en faisant appel à un mode de communication adéquat, les résultats de la recherche de façon succincte et structurée.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Les résultats de la recherche auront été corrigés au préalable par l'enseignant. • Le mode de communication aura fait l'objet d'un apprentissage approprié et répété. • Les élèves auront (ou non) à leur disposition une fiche-outil de synthèse et / ou d'auto-évaluation. • Les critères d'évaluation ont été construits (ou non) avec les élèves et sont connus de tous. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Port- folio • Exposé • Montage dias • Montage vidéo • Montage audio • Exposition • Panneaux • Transparents • Schémas • Synthèse • Résumé • ...

Ressources documentaires

Les ressources qui suivent sont proposées à titre indicatif. Volontairement limitées, elles peuvent constituer un « kit » de base pour le professeur de Sciences sociales.

1. Outils méthodologiques

- // BEITONE A. et al., *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Armand Colin, Paris, 1995 ;
- // DE KETELE J.M. et ROEGIERS X., *Méthodologie du recueil d'informations*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993.
- // GIROUX S., *Méthodologie des Sciences Humaines*, ERPI, Sciences Humaines, St Laurent (Québec), 1998.
- // QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en Sciences sociales*, 2^e édition, Dunod, Paris, 1995.
- // RUSSEL A. JONES, *Méthodes de recherche en sciences humaines*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- // ASTOLFI J.P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1997.
- // JORRO A., *L'enseignant et l'évaluation, Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- // PERRENOUD Ph., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1997.
- // PERRENOUD Ph., *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- // ROEGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000
- // STORDEUR J., *Enseigner et/ou apprendre, Pour choisir nos pratiques*, De Boeck, Bruxelles, 1996.

2. Outils didactiques

- /// CAMPEAU R., SIROIS M., RHEAULT E., DUFORT N, *Individu et société, introduction à la sociologie, 2^e édition, Gaëtan Morin éditeur, Montréal - Paris, 1998.*
- /// BOSSON L. et EVRARD C., *Des outils pour apprendre en sciences humaines*, De Boeck, Bruxelles, 1997
- /// BROQUET H., PTERMANN S., *Devenir citoyen, Initiation à la vie démocratique*, De Boeck, Bruxelles, 1996.
- /// GIROUX S., *Personne et société, introduction à la sociologie*, ERPI, Sciences Humaines, St Laurent (Québec), 2000.
- /// POULAIN A. et WARZEE J., *Un coup de pouce pour ...*, Actualquarto - Éditions de l'Avenir, Livres outils, Namur, 2000
- /// VERSTRAETEN C. et WARZEE J., *Guide des savoir-faire, 2^e édition*, Actualquarto - Éditions de l'avenir, Livres outils, Namur, 1999
- /// *Voyage au centre de la documentation, Fichier d'actualités guidées au CDI*, Magnard, 1993.

3. Dictionnaires

- /// ANSAY P. et GOLDSCHMIDT A., *Dictionnaire des solidarités*, Chronique sociale & EVO, Lyon et Bruxelles, 1998.
- /// BROQUET H, *Vocabulaire de l'économie en Belgique*, CREP/EVO,1996.
- /// CAPUL J.Y., GARNIER O. *Dictionnaire d'économie et de Sciences sociales*, Hatier,Paris, 1994.
- /// CHAGNOLLAUD D. (dir.), *Dictionnaire de la vie politique et sociale*, Hatier, initial, 1993.
- /// DEGRYSE Ch., *L'économie en quelques 100 mots d'actualité*, La Libre Belgique et De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- /// ETIENNE J. (e.a.), *Dictionnaire de sociologie*, Hatier, initial, 1995.
- /// GIACOBBI M. et ROUX J.P., *Initiation à la sociologie*, Hatier, 1990
- /// RICHEZ-BATTESTI N., *Dictionnaire des questions sociales*, Hatier, Paris, 1994.
- /// SILLAMY N., *Dictionnaire usuel de psychologie*, Bordas, Paris, 1983

4. Ouvrages disciplinaires

- /// ANTOINE F., *Les Radios et les Télévisions de Belgique*, Kluwer Editorial, Diegem, 2001
- /// CABIN Ph. (coord.), *Les organisations*, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, 1999
- /// CABIN Ph. Et DORTIER J.-F.(coord.), *La sociologie, Histoire et idées*, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, 2000
- /// DELRUELLE-VOSSWINKEL N., *Introduction à la sociologie générale*, Université de Bruxelles, Bruxelles, 1987.
- /// DORTIER J-F, *Les sciences Humaines, Panorama des connaissances*, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, 1998
- /// DUMONT J.F., GREVISSE B., RINGLET G., *La presse écrite en Belgique*, Kluwer Editorial, Diegem, 1998.
- /// ECHAUDEMAISON C.D., *Les grands textes de l'économie et de la sociologie*, Nathan, 1996.
- /// LALLEMENT M., *Histoire des idées sociologiques*, t.1 et t.2., Nathan, Paris, 2000.
- /// MABILLE X., *Histoire politique de Belgique*, CRISP, 2001.

- /// MONTOUSSE M. et RENOUARD G., *100 fiches pour comprendre la sociologie*, 2^{ème} édition, Bréal, Rosny, 1999.
- /// NEVEU E., *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 1996.
- /// ROCHER G., *Introduction à la sociologie générale*, Hurtubise HMH, Québec, 1992.
- /// TAVRIS C., WADE C., *Introduction à la psychologie, Les grandes perspectives*, De Boeck université, Paris, Bruxelles, 1999.

5. Revues et outils divers

- /// Actualquarto, BP 227,5000 NAMUR,tél : 081/24.88.63 ; Fax : 081/23.12.62, jde.co.aq@swing.be
- /// Alternatives Economiques, 12 rue du Cap-Vert, 21805 Quetigny Cedex, www.alternatives-economiques.fr, abonnements@alternatives-economiques.fr
- /// Manière de voir , Le Monde diplomatique, 24 av. Général-Leclercq 60646 Chantilly, Cedex.
- /// Sciences Humaines, BP 256, F- 89004 Auxerre Cedex, www.scienceshumaines.fr
- /// Socio , place Montesquieu 3, B- 1348 Louvain-la-Neuve, (010)47.83.30
- /// Traverses, rue Monceau-Fontaine, 42, bte 6, B-6031 Monceau-sur-Sambre, www.econosoc.org
- /// Fiches d'actualité, Le Soir...
- /// Petit Ligueur, Rue du Trône 127, 1050 Bruxelles, 02/507.72.11, leligueur.jve@euronet.be, www.liguedesfamilles.be

Glossaire

Entendons-nous sur les mots...

Axes de tension : *Enjeux contradictoires qui traversent une société (localisée dans le temps et dans l'espace).*

Compétence : *Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Art., 1°, Décret Missions, 1997)*

fait : *Ce qui est reconnu par l'observation comme certain et évident, ce qui existe réellement, ce qui est du domaine du réel (Robert)*

Fait social *Toute manifestation de la réalité humaine ayant une dimension collective et revêtant une certaine régularité*

ou

toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure

ou

toute manière de faire susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure, somme des activités d'individus qui mène une existence séparée, indépendante de ses manifestations individuelles. Un fait social est donc caractérisé par sa permanence et son autonomie vis-à-vis des consciences individuelles.

ou

l'ensemble des actions, pensées et sentiments extérieurs imposés à l'individu par la société. (Durkheim)

Fait sociologique *Constatations présentant un caractère de régularité et pour lesquelles a pu être dégagée une logique explicative. Une fois construit par l'observateur et devenu objet de recherche, le fait social devient sociologique.*

Hypothèse :	Affirmation qui doit être vérifiée au contact des faits. ou Tentative d'explication provisoire et probable d'un fait, d'un phénomène, qui demande à être vérifiée au contact des faits.
Jugement de réalité :	Celui qui relève de l'observation des faits (et/ou d'une constatation).
Jugement de valeur :	Opinion qui découle du cadre de référence de l'individu (valeurs, idéologie...)
Problème social :	Questions collectives requérant un traitement social.
Représentation :	Une idée, un mode de raisonnement mêlant des connaissances, des jugements et des émotions déterminés par l'histoire, l'expérience individuelle, les influences reçues ayant une cohérence propre et une valeur explicative efficace pour l'individu, partielle et partiale, persistant à un apprentissage systématique ³⁶ .
Situation-problème	Énigme ou obstacle à la connaissance, nécessitant la mise en place par l'enseignant d'une tâche, d'une démarche systématique de recherche d'informations conçues de manière telle que l'élève ne peut généralement la mener à bien sans réaliser de nouveaux apprentissages.
Variable dépendante (ou expliquée)	Dans une recherche, fait social censé être expliqué par un ou plusieurs autres faits sociaux.
Variable indépendante (ou explicative)	Dans une recherche, fait social censé en expliquer un ou plusieurs autres.

36. Thérèse SOJIC, Séminaire de formation des formateurs au nouveau programme de Sciences Humaines, Namur, le 19/06/1997.

Annexe

Compétences terminales et savoirs requis en Sciences sociales

(Document légal adopté par le Parlement de la Communauté française le 29 février 2000)

Compétences

1. Travailler ses représentations :

- // exprimer ses propres représentations, les confronter à celles d'autrui, prendre conscience de la contingence de ces représentations, évaluer leurs modifications en fin de recherche.

2. Être capable de prendre part activement à un travail d'équipe.

3. Maîtriser les acquis théoriques de base:

- // définir correctement les notions et concepts;
- // utiliser convenablement les termes, les concepts, les ordres de grandeur, les procédures et les techniques;
- // produire un exposé correct des mécanismes, des relations;
- // énoncer les postulats et les limites des concepts, des modèles, des procédures et des techniques.

4. Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche:

- // trouver les informations dans différentes sources courantes;
- // noter les informations utiles, sous une forme utilisable dans le traitement des données;
- // replacer les informations dans leur contexte de production;
- // extraire des données d'un texte, d'un graphique, d'un tableau, d'un document... ;
- // retrouver des mécanismes, des relations dans un texte, un graphique, un tableau, un document...;

- // appliquer des critères de critique des sources;
- // montrer sa compréhension par des exemples et/ou des contre-exemples, par des applications;
- // traduire des données, des mécanismes, des relations d'un registre de communication à un autre.

5. Analyser des informations:

- // distinguer faits observables et concepts;
- // identifier les éléments de base d'un raisonnement;
- // dégager les relations entre ces éléments;
- // distinguer ce qui est hypothétique et ce qui est démontré;
- // identifier une structure, un principe d'organisation.

6. Synthétiser des informations:

- // dégager des informations-clés communes à plusieurs sources;
- // présenter les relations entre ces informations-clés de manière structurée, sous forme d'un plan, d'un schéma, d'un graphique.

7. Appliquer des concepts, des théories, des modèles, des procédures:

- // choisir le concept, le modèle, la théorie, la procédure qui sont adéquats;
- // traiter les données avec le concept, le modèle, la théorie, la procédure qui ont été choisis;
- // évaluer le résultat en fonction de critères.

8. Analyser des problématiques selon une démarche scientifique:

- // poser le problème;
- // déterminer les démarches nécessaires à la résolution du problème;
- // mobiliser des savoirs existants
- // construire des concepts, des schémas explicatifs, des modèles;
 - produire des hypothèses;
 - tester la pertinence explicative des hypothèses;
 - améliorer la production par ajustement;
- // identifier les différentes solutions proposées et en déterminer les limites.

9. Appréhender la multiplicité des théories relatives à une même problématique:

- // confronter deux (ou plusieurs) explications différentes d'un même problème de société;
- // identifier la logique explicative de chacune des théories.

PROBLEMATIQUES

Afin de mieux structurer la compréhension par les élèves du fonctionnement, du sens et des finalités de la vie en société, la plupart des objets particuliers des Sciences sociales (exemples parmi d'autres : systèmes de solidarité, éducation, comportements politiques, place de l'artiste dans la société...) doivent être abordés à travers des problématiques.

COMPETITION ET COOPERATION

confrontation entre la logique de compétition, dominante dans le discours du monde économique et des médias, et la nécessité de la coopération;

CONSENSUS ET CONFLIT

caractère inévitable des conflits, recherche du consensus, nécessité de gestion et d'arbitrage des conflits;

PUBLIC ET PRIVE

distinction entre sphère publique et sphère privée : ce qui est du ressort de tous (règles formelles communes à une société donnée) et du ressort de chacun (décisions personnelles);

INDIVIDUEL VERSUS COLLECTIF

compréhension de l'articulation entre l'individuel et le collectif: examen des différentes réponses théoriques;

COMPORTEMENT INTERESSE VERSUS COMPORTEMENT NORMATIF

détermination de la place respective des intérêts et des valeurs dans l'explication de faits sociaux;

REGULATION "CONSCIENTE" VERSUS REGULATION "INCONSCIENTE"

compréhension de deux modes de régulation : l'un fondé sur la délibération et la décision collective, l'autre sur l'agrégation des décisions individuelles;

PRODUCTION ET REPRODUCTION

compréhension de la dynamique du changement (actifs / suiveurs, rôles et enjeux de l'éducation,...);

MARCHAND ET NON MARCHAND

confrontation de la notion de services avec le marché: besoins «solvables» ou non, rentabilité financière et / ou sociale, monde associatif, professionnalisme et bénévolat...;

INSERTION ET EXCLUSION

compréhension des mécanismes d'insertion et d'exclusion sociales : examen de la situation des chômeurs / chômeuses, des immigré(e)s...

Cette liste n'est pas exhaustive. De plus, la plupart des objets peuvent être traités au travers de plusieurs problématiques. Celles-ci, en fonction des besoins, requièrent la maîtrise d'outils conceptuels, méthodologiques, et de théories propres aux Sciences sociales.

