



Administration générale de l'Enseignement
Service général de l'Enseignement
organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

PROGRAMME D'ÉTUDES
**FORMATION SOCIALE
ET ÉCONOMIQUE**

474/2016/240

Enseignement secondaire ordinaire
Humanités techniques et professionnelles
3^e degré

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Cadre légal

Le présent programme découle de l'application de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 16 janvier 2014 déterminant *les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et déterminant les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en éducation scientifique, en français, en sciences économiques et sociales ainsi qu'en sciences humaines.*

2. Les valeurs

Destiné aux établissements de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), le contenu de ce programme respecte la charte que le réseau offre à chacun de ses élèves et à sa famille, à savoir la possibilité de vivre et de partager les valeurs essentielles que sont :

DÉMOCRATIE

WBE forme les élèves et les étudiants au respect des Libertés et des Droits fondamentaux de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant. Il suscite l'adhésion des élèves et des étudiants à l'exercice de leur libre arbitre par le développement de connaissances raisonnées et l'exercice de l'esprit critique.

OUVERTURE & DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

WBE forme des citoyens libres, responsables, ouverts sur le monde et sa diversité culturelle. L'apprentissage de la citoyenneté s'opère au travers d'une culture du respect, de la compréhension de l'autre et de la solidarité avec autrui.

Il développe le goût des élèves et des étudiants à rechercher la vérité avec une constante honnêteté intellectuelle, toute de rigueur, d'objectivité, de rationalité et de tolérance.

RESPECT & NEUTRALITÉ

WBE accueille chaque élève et chaque étudiant sans discrimination, dans le respect du règlement de ses établissements scolaires. Il développe chez ceux-ci la liberté de conscience, de pensée, et la leur garantit. Il stimule leur attachement à user de la liberté d'expression sans jamais dénigrer ni les personnes, ni les savoirs.

ÉMANCIPATION SOCIALE

WBE travaille au développement libre et graduel de la personnalité de chaque élève et de chaque étudiant. Il vise à les amener à s'approprier les savoirs et à acquérir les compétences pour leur permettre de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

Actif face aux inégalités sociales, WBE soutient les moins favorisés afin qu'aucun choix ne leur soit interdit pour des raisons liées à leur milieu d'origine.

Confiants en eux, conscients de leurs potentialités, l'élève et l'étudiant construisent leur émancipation intellectuelle, gage de leur émancipation sociale.

3. Aspects novateurs

Ces aspects novateurs résident tant dans les référentiels que dans ce programme lui-même dont il décline le « comment enseigner ».

3.1. Les référentiels

Les nouveaux référentiels interréseaux ont considérablement resserré les liens qui les unissaient aux programmes. En effet, si les référentiels élaborés entre 1997 et 1999, dans la foulée de l'adoption de l'enseignement par compétences, laissaient une grande latitude aux pouvoirs organisateurs tant en termes de contenus d'apprentissage que d'approche méthodologique, il n'en va pas de même pour ceux visés par l'AGCF du 16.01.2014. En effet, les contenus – compétences ET ressources – y sont listés de manière exhaustive, homogénéisés et répartis en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). De plus, ces référentiels précisent les processus (connaître – appliquer – transférer) à activer ainsi que les attendus en termes de productions tant pendant les apprentissages que lors de l'évaluation. Enfin, ils précisent les attendus au terme de l'étape intermédiaire dans le cursus que représente la fin du deuxième degré.

Pour toutes ces raisons, les référentiels sont repris intégralement dans le présent programme.

3.2. Le programme

Le balisage des contenus évoqués ci-dessus laisse néanmoins suffisamment de champs aux pouvoirs organisateurs pour y développer leur spécificité.

Wallonie-Bruxelles Enseignement a souhaité imprimer la sienne en dotant tous les programmes visés par l'AGCF du 16.01.2014 d'un canevas commun, décliné en un volet **orientation**, un volet **structure** et un volet **formel** et envisage de pérenniser ce canevas pour les programmes à venir.

Orientation

- Afin de répondre au découpage du référentiel mais également dans un souci d'aide à la planification des apprentissages, le présent programme en tant qu'entité couvre **un degré**, dans sa forme (un seul document) comme dans son contenu.
- Une fois découpés en degrés, les apprentissages doivent s'insérer dans le continuum plus vaste que constitue l'ensemble des Humanités. Ainsi, ce programme organise les contenus de sorte qu'ils s'arriment à ce que l'élève est censé maîtriser tant en amont qu'en aval – lorsqu'aval il y a. De même, il respecte une gradation dans la difficulté des types d'activités proposés.
- Par-delà la dichotomie obligatoire-facultatif, ce programme cible certains contenus comme prioritaires ou **incontournables**. Cette différenciation peut s'opérer selon la forme d'enseignement où ces contenus sont enseignés ou encore selon la manière dont ils sont abordés.
- Ce programme envisage un redécoupage de l'année scolaire avec l'aménagement de périodes « tampon ». Contrairement aux pratiques habituelles en termes de remédiation et dans un souci d'excellence, ces périodes seront réservées à **TOUS** les élèves afin qu'ils améliorent leurs performances quelles qu'elles soient. Ces périodes poursuivent un triple but : **remédier** aux lacunes, **consolider** les acquis et offrir des activités de **dépassement (RCD)**. Le programme fait donc apparaître clairement que les évaluations sommatives se pratiquent **idéalement** en deux temps suivant le schéma : **SOMMATIVE 1 – RCD – SOMMATIVE 2**.

- Conformément aux référentiels qui préconisent d'évaluer chacun des trois processus à mettre en œuvre (connaître, appliquer et transférer), le présent programme propose une pondération minimale entre ces trois processus qui réservera, au fil des degrés, une part croissante au processus de transfert.
- Les référentiels interréseaux fixant clairement des attendus identiques à l'issue des Humanités professionnelles et techniques, il est apparu cohérent de rédiger **un même programme** pour l'ensemble de l'enseignement qualifiant. Cette option n'empêche cependant pas à l'intérieur du programme une certaine différenciation selon la forme d'enseignement, les chemins empruntés pour atteindre l'attendu ou via un recalibrage des proportions d'essentiel et d'accessoire.
- Le présent programme met en exergue l'importance du **respect de la norme linguistique** dans les productions attendues.

Structure

- Dans la perspective de donner sens aux apprentissages mais également pour assurer leur pérennité, il apparaît incontournable de leur donner **une dimension métacognitive**. Celle-ci propose à l'élève un retour sur la démarche qu'il a adoptée mais va plus loin que la simple explicitation de cette dernière. Il s'agit plutôt pour l'élève d'analyser le pourquoi et le comment des choix opérés dans la résolution d'un problème et d'ainsi installer une relation réellement pérenne au savoir. C'est pourquoi ce programme prévoit des phases visant à faire émerger une dimension métacognitive dans les apprentissages.
- Plutôt que des exemples de grilles critériées d'évaluation, ce programme contient des indications méthodologiques permettant aux enseignants d'élaborer leurs propres grilles.

Forme

- Le présent programme se présente sous la **forme évolutive de classeurs** contenant plusieurs cahiers parmi lesquels la présente introduction générale et le référentiel interréseaux.
- De même, au-delà de la charte graphique en vigueur pour toutes les publications de l'AGE, **une présentation commune** aux programmes est d'application.

RÉFÉRENTIEL

Compétences terminales et savoirs communs en sciences économiques et sociales

HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

PREAMBULE

Pourquoi une réécriture des référentiels ?

Il y a déjà plus de quinze ans, les acteurs scolaires prenaient connaissance de la réforme des compétences (1998-1999: mise en œuvre du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Dès ce moment et jusqu'à ce jour, les acteurs de terrain confrontés à l'énoncé des compétences de leur discipline n'ont cessé de poser des questions fondamentales, comme par exemple : « quand on me parle de telle compétence, de quoi s'agit-il en définitive? », « que me demande-t-on exactement d'enseigner ? », « comment vais-je m'y prendre pratiquement pour atteindre l'objectif ambitieux que l'on m'assigne ? ». Les référentiels conçus entre 1997 et 1999 ne répondaient guère à de telles préoccupations.

Si la question du « *comment enseigner ?* » relève bien des programmes et recommandations méthodologiques propres aux différents Pouvoirs Organisateurs et, plus encore, s'adresse à l'invention pédagogique quotidienne des enseignants, il n'en demeure pas moins que le législateur se doit d'être précis quant au « *quoi enseigner ?* ». En l'occurrence, concernant les compétences, il convient de les « modéliser » au moins en précisant, pour chacune d'elles, quelles sont les ressources à mobiliser, quels sont les processus ou démarches à activer et enfin quelles sont les productions à viser, et ce tant du point de vue de l'apprentissage que de celui de l'évaluation.

Modéliser une compétence, en terme de prescrits, c'est en affiner la représentation pour tous les acteurs et partenaires de l'apprentissage ; c'est aussi établir un contrat didactique qui permet de définir des niveaux de maîtrise communs à chaque étape importante du cursus (CEB, CE1D, CESS, CQ...) ; c'est enfin viser davantage de cohérence au fil des parcours scolaires.

En effet, force est de constater que notre enseignement, au vu de son organisation, connaît certaines faiblesses structurelles. Notamment :

- l'hétérogénéité des programmes (des différents réseaux) les rend parfois quasi inconciliables et génère des inconvénients majeurs, particulièrement en cas de changement d'école et de réseau, mais aussi en cas d'élaboration d'épreuves d'évaluation externe ;
- des ruptures et des incohérences apparaissent dans les cursus d'apprentissages, tant au niveau des savoirs que des compétences ;
- dans les décrets relatifs aux socles de compétences et aux compétences terminales, les « savoirs requis » en vue de l'exercice de ces compétences ont souvent été définis de façon trop vague.

Ces considérations, maintes fois corroborées par le Service général de l'Inspection, appellent donc à la construction d'une planification réfléchie de l'enseignement des « compétences », et plus particulièrement des « ressources » et « processus » nécessaires à leur mise en œuvre. Il est important en effet :

- de veiller à une certaine continuité des apprentissages d'une année à l'autre, d'une école à l'autre, d'un réseau à l'autre,
- de préciser, en interréseaux, de manière consensuelle et pour un certain nombre de disciplines, des « ressources » qui sont réellement utiles à l'exercice des compétences et que l'on peut raisonnablement considérer comme les fondements d'une culture citoyenne dans le champ disciplinaire concerné.

Il fallait donc réécrire des référentiels qui soient plus précis, plus concrets, plus lisibles en termes de continuité, finalités et contenus des apprentissages et qui puissent favoriser l'organisation d'une planification coordonnée au sein d'un établissement, d'un degré et d'un champ disciplinaire par les acteurs concernés.

La réécriture desdits référentiels a été balisée par un cahier des charges destiné à fournir aux différents groupes de travail disciplinaires un cadre de référence commun. Celui-ci porte d'une part sur l'organisation cohérente des prescrits et d'autre part sur la modélisation des compétences telle qu'attendue. Les lignes qui suivent en synthétisent les éléments essentiels.

Des unités d'acquis d'apprentissage

Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, le référentiel est présenté selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). L'approche par unités d'acquis d'apprentissage permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres. Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.

- L'expression « **unité d'acquis d'apprentissage** » désigne « *un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué* ».
- L'expression « **acquis d'apprentissage** » désigne « *ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage* ».
- Le terme « **compétence** » désigne « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

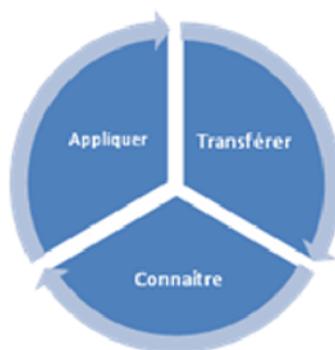
Des ressources, des processus, des stratégies transversales

Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des

compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées.

- Le listage de **ressources** permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.
- L'identification de **processus** permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions :
 - connaître = Construire et expliciter des ressources
 - appliquer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées
 - transférer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans toutes les UAA, et ce en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève. En outre, leur ordre de succession n'est pas prédéterminé : elles peuvent se combiner et interagir de différentes façons, comme le suggère le schéma ci-dessous. Ainsi, la présentation de ces trois dimensions sous la forme d'interactions vise à souligner le fait que les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et (re)configurent au fil des activités d'application et de transfert.



- Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche

historienne, démarche géographique...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques...) : par convention, elles sont ici dénommées « **stratégies transversales** ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

Des connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éluder la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des **savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entraînement**, afin d'en assurer la maîtrise conceptualisée (connaître) et surtout la mobilisation dans des situations entraînées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

Dans chaque unité, la dimension « **connaître** » correspond à la nécessité d'outiller les élèves de connaissances suffisamment structurées et détachées d'un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâches d'application et/ou de transfert).

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts¹, modèles², théories³) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique, mais de développer chez l'élève un **niveau « méta »** : être capable à la fois d'explicitier ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les

¹ Les termes « **notion** » et « **concept** » sont parfois synonymes. Ils réfèrent l'un et l'autre à une représentation utilisée pour parler d'une situation ou d'une famille de situations : généralement, on utilise plutôt le terme « **concept** » dans un cadre théorique explicite (par exemple, le concept d'*accélération* en physique ou d'*immigration* en histoire) et le terme « **notion** » dans une approche moins formalisée (par exemple, la notion de *souffrance* qui peut varier selon les paradigmes disciplinaires). Nous retiendrons la définition du concept de BRITT-MARI-BARTH : « Un concept est une construction culturelle produite par une démarche d'abstraction » dans BRITT-MARI BARTH, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993, pp.80-81.

² Le terme « **modèle** » (ou modélisation) désigne une construction matérielle ou mentale qui permet de rendre compte du réel, avec une plus ou moins grande complexité : par exemple, le modèle de la *cellule*.

³ Le terme « **théorie** » désigne généralement un modèle élaboré qui intègre et synthétise une série d'autres modèles : par exemple, la théorie de l'*évolution* en biologie.

conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « *je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir* (concept, modèle, théorie...) *ou tel savoir-faire* (procédure, démarche, stratégie...) ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

Des applications et des transferts

Il est opportun, dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, de distinguer des tâches ou productions qui sont de l'ordre de l'application et des tâches ou productions qui sont de l'ordre du transfert.

- Dans l'**application**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ». La compétence de lecture de la consigne n'en reste pas moins déterminante.

Le caractère standard d'une situation ou d'un problème proposé est identifiable par rapport aux paramètres qui délimitent la classe des problèmes ou des situations pour le traitement desquels les conceptualisations et les procédures adéquates sont connues de l'élève. Les tâches d'application portent donc sur des problèmes ou situations parents de ceux travaillés en classe et susceptibles d'être résolus par l'élève en fonction de problèmes ou situations « phares » qui serviront de référents pour résoudre ce type de problèmes ou situations.

- Dans le **transfert**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles », est plus forte : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

De l'application au transfert :

Plus une tâche combine les différents paramètres ci-dessous, plus elle tend vers le transfert des connaissances et compétences

- + **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix
- + **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations-types d'apprentissage
- + **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie... en fonction d'un contexte spécifique
- + **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

Concrètement, le référentiel se présente sous la forme de fiches formatées **sur la base des mêmes paramètres**.

- **La partie supérieure** permet d'identifier l'unité d'acquis d'apprentissage, en précisant le domaine disciplinaire concerné et les finalités du processus d'apprentissage en termes de compétences.
- **Le volet inférieur** décrit l'UAA d'un point de vue opérationnel : les ressources incontournables pour l'exercice des compétences, les processus mis en œuvre dans des activités, les stratégies transversales convoquées.

Qui rédige les référentiels ?

Le processus de production des référentiels de compétences terminales est fixé par le décret « Missions »⁴.

Selon les termes décrets, les groupes de travail chargés de produire les référentiels « sont composés de représentants de l'enseignement secondaire, de l'inspection et de l'enseignement supérieur. Les groupes de travail entendent, à titre d'expert, toute personne qu'ils jugent utile. Le nombre total des représentants de l'enseignement supérieur ne peut être supérieur au nombre de représentants de l'enseignement secondaire ».

En cours de travail, des échanges avec des groupes-tests composés entre autres d'enseignants de la discipline ont été menés pour enrichir et amender les productions.

Tant dans les groupes de travail que dans les groupes-tests les acteurs de terrain sont donc présents.

⁴ Article 25 pour les Humanités générales et technologiques et article 35 pour les Humanités professionnelles et techniques. Le mode d'organisation et de fonctionnement de ces groupes est précisé par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française en date du 29 octobre 1997.

Introduction

Participant quotidiennement à la vie économique et sociale, tous les jeunes en acquièrent une connaissance personnelle et spontanée.

Dans ce contexte, les doter d'un regard critique et distancié pour une perception plus rigoureuse des réalités quotidiennes constitue l'objectif premier de ce référentiel.

Rédigé dans un souci de cohérence et de fonctionnalité, le document propose une initiation aux sciences économiques et sociales en six unités d'acquis d'apprentissage.

Chacune d'elles propose un ensemble d'objets d'études, sélectionnés dans la perspective constante d'exercer les compétences (appliquer, analyser, prendre position...), tout en privilégiant des problématiques concrètes et contemporaines.

De la gestion budgétaire au risque de surendettement; de l'identité sociale aux droits et libertés de chaque individu; des engagements contractuels aux obligations légales; de la mondialisation des marchés au nouveau positionnement du travailleur et du consommateur; du chômage à la consommation de masse; de la solidarité organisée à l'exclusion sociale; de la place des médias aux nouveaux modes de communication; de la participation à la vie de la Cité à la dimension européenne de la citoyenneté... sont autant de problématiques travaillées avec les élèves. Celles-ci participent à enrichir leurs projets personnels et professionnels.

Par ailleurs, chaque unité d'acquis d'apprentissage mettra l'accent sur l'appropriation d'un certain nombre de concepts clés propres à nos disciplines, le schéma économique et la socialisation qui concourent notamment au développement de la démocratie et de la citoyenneté. L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) sera également intégrée au processus de formation.

A l'aide de stratégies transversales appropriées (approche systémique, esprit critique, utilisation des outils numériques...), l'intégration de ces concepts se fera par paliers et favorisera, tant que faire se peut, une vision plus objective et nuancée de nos jeunes face aux questions économiques et sociales actuelles.

Si l'enjeu est ambitieux, il est particulièrement motivant: favoriser l'émergence d'acteurs avisés et d'électeurs engagés, capables de prendre la mesure des marges de manœuvre existantes et de l'ensemble des choix possibles.

Puisse ce référentiel y contribuer efficacement.

1) LES STRATEGIES TRANSVERSALES

La démarche méthodologique privilégie l'analyse systémique.

En effet, la société économique et sociale dans laquelle nous vivons se construit avec des acteurs qui évoluent dans un système complexe où ils interagissent. L'analyse d'une question ne peut pas simplement être vue de façon linéaire en termes de cause/conséquence univoque mais en termes d'interactions multiples. De même le comportement d'un citoyen n'induit pas seulement «une» réaction d'un autre citoyen mais conduit à une cascade de réactions dont les conséquences multiples et complexes doivent être mesurées avant de prendre une décision.

Il s'agit d'appréhender la réalité dans sa globalité.

La construction des UAA a donc privilégié l'intégration de différents regards disciplinaires croisés notamment économique, sociologique, juridique, psychologique...

Cette démarche permet à l'élève d'apprendre à développer son sens de la nuance lors de l'analyse d'une question posée.

En tant qu'acteur, il apprend à poser des choix en intégrant dans sa réflexion les avantages, les inconvénients, les risques et limites de toutes décisions.

Le professeur privilégiera l'utilisation des outils numériques dans l'ensemble des UAA telles que proposées. La lutte contre la fracture numérique représente un enjeu de société majeur. L'élève apprendra à:

- choisir et utiliser des logiciels ou autres applications numériques disponibles pour résoudre les problèmes posés,
- rechercher efficacement et lire des informations dans des supports numériques (voir le référentiel de compétences en « Français »),
- communiquer des informations à l'aide d'outils numériques.

Les supports d'analyse utiliseront des données chiffrées, des statistiques présentées sous différentes formes comme des tableaux, graphiques et autres représentations infographiques qui permettent la phase d'observation d'une question posée mais aussi de traitement des données (voir le référentiel de compétences en « Mathématiques »).

Dans les processus cognitifs, il conviendra de distinguer des tâches (ou productions) qui sont de l'ordre de l'application et des tâches (ou productions) qui sont de l'ordre du transfert.

On exigera moins d'autonomie de l'élève dans l'application : le degré de guidage de la tâche sera plus élevé et l'analyse sera fondée sur un seul regard disciplinaire.

Dans les tâches liées au transfert, l'analyse de la situation nouvelle privilégiera un regard pluridisciplinaire.

2) VUE D'ENSEMBLE DES UAA

UAA	Sciences économiques	Droit	Sciences sociales
<p>Normes et Société</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>s'insérer dans la société en mesurant les conséquences des actes ou des comportements</p>		<ul style="list-style-type: none"> • raison d'être des lois • droit civil : droits et obligations, litige, dommage • droit pénal : infraction (contravention, délit) • responsabilité civile et pénale • institutions judiciaires et sociales 	<p><i>Socialisation</i></p> <p>Sociologie: normes, valeurs, agents de socialisation</p> <p>Psychologie: besoin, comportement, frustration</p>
<p>Budget et Droit</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>élaborer un budget personnel ou pour un ménage et en formaliser la situation financière,</p> <p>mesurer les implications de divers engagements financiers dans le cadre d'un budget,</p> <p>examiner les situations exposant au surendettement</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • budget du ménage: recettes/dépenses, épargne/endettement • types de revenus • types de dépenses • moyens de paiement, cartes de crédit, cartes de débit • principaux types de crédits aux particuliers • seuil de pauvreté, exclusion sociale, surendettement • institutions économiques, sociales et judiciaires 	<ul style="list-style-type: none"> • contrats de location/assurance/ crédit/vente: <ul style="list-style-type: none"> - intervenants - consentement - droits et obligations • institutions économiques, sociales et judiciaires 	<p><i>Socialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • seuil de pauvreté, exclusion sociale, surendettement • institutions économiques, sociales et judiciaires

UAA	Sciences économiques	Droit	Sciences sociales
<p>La consommation</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>comprendre ses modes de consommation et leurs conséquences</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • besoins, biens et services • le consommateur: <ul style="list-style-type: none"> - déterminants psychosociologiques, - déterminants économiques, - autres déterminants (éthiques, politiques, culturels, écologiques) • l'entreprise: <ul style="list-style-type: none"> structures de marchés, techniques de marketing 		<p><i>Socialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le consommateur: <ul style="list-style-type: none"> - déterminants psychosociologiques, - déterminants économiques, - autres déterminants (éthiques, politiques, culturels, écologiques)
<p>Interactions médiatiques</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>développer un esprit critique dans l'utilisation des médias</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • offre médiatique • les principaux modes de financement 	<p>principes du droit en rapport avec les médias</p>	<p><i>Socialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • schéma de communication • offre médiatique • identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale

UAA	Sciences économiques	Droit	Sciences sociales
<p>Le marché du travail</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>comprendre le fonctionnement des entreprises, permettre une réflexion sur son choix professionnel futur et les implications, comprendre les informations contenues dans un contrat de travail</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fiche de paie • indexation et pouvoir d'achat • formes d'entreprises • organigramme • marché du travail, statistiques • mondialisation des marchés des biens et services et du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • statuts du travailleur • contrats de travail: droits et obligations • règlement de travail • conventions collectives • formes d'entreprises 	<p><i>Socialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • compétences socioprofessionnelles • organismes de représentation des travailleurs et employeurs
<p>Le Citoyen et l'Etat</p> <p><i>Outiller l'élève pour :</i></p> <p>découvrir les objectifs de la fiscalité et de la parafiscalité, comprendre le système électoral et apprendre à poser un choix politique</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <p>Organisation de l'Etat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • niveaux de pouvoir, • système électoral et partis politiques <p>Budget de l'Etat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recettes (IPP, TVA...) • cotisations sociales • dépenses: de fonctionnement, d'investissement, de sécurité sociale <p>Politiques de l'Etat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • redistribution • régulation • production de biens et services collectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Système électoral: partis politiques, 	<p><i>Socialisation</i></p> <p>Organisation de l'Etat: niveaux de pouvoir</p> <p>Fonctionnement de la sécurité sociale</p> <p>Politiques de l'Etat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • redistribution • régulation • production de biens et services collectifs

3) COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Dans un souci d'harmonisation, les concepteurs ont choisi de se référer aux outils d'évaluation de l'enseignement de transition.

Les situations posées privilégient des tâches (productions) partant d'études de cas.

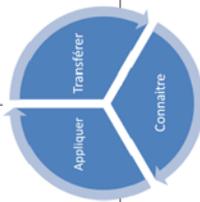
Les compétences à développer dans les UAA relèvent de finalités et de degrés de difficulté différents. Chaque UAA se prête à l'évaluation de la compétence « Communiquer ».

Compétences	Finalités	UAA
Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle	Ce type de compétence demande à l'élève d'utiliser et d'organiser par transfert les concepts, modèles et procédures appris, dans une situation économique, juridique ou sociale nouvelle <u>de même niveau de difficulté</u> .	Normes et société Budget et Droit Le marché du travail Le citoyen et l'État
Déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale	Ce type de compétence demande à l'élève de confronter une situation donnée à un modèle ou une politique et d'en préciser les enjeux et limites. La réalisation des tâches complexes appartenant à ce type de compétence implique que l'élève soit capable de bien poser le problème et d'analyser rigoureusement la situation donnée, sans toutefois prendre de position personnelle.	Le marché du travail Le citoyen et l'État Interactions médiatiques
Prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social	Ce type de compétence demande à l'élève de résoudre un problème en faisant appel aux concepts et procédures préalablement maîtrisés. La solution proposée suppose de la part de l'élève <u>une prise de position personnelle</u> fondée sur l'analyse rigoureuse des différentes composantes du problème. Les limites de la pertinence de la solution proposée seront précisées.	Budget et Droit La consommation
Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux à un public cible précis	Ce type de compétence demande à l'élève de communiquer des informations de type économique, juridique ou social à un public cible déterminé, à l'aide d'un support de présentation ad hoc qu'il sera amené à construire. Les documents de base fournis aux élèves ou recueillis lors d'une recherche alimenteront le contenu du message et auront été vérifiés auparavant par le professeur . C'est la communication à contenu économique, juridique ou social qui est évaluée de manière dominante.	Au choix

4) UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

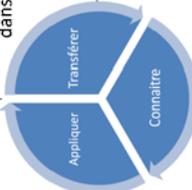
Sciences économiques et sociales 3 ^e degré	
Unité d'acquis d'apprentissage Normes et Société	
Compétence à développer	
Analyser le contexte psychosociologique, en déterminer les conséquences juridiques	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer le contexte psychosociologique d'un acte déterminer les conséquences juridiques possibles (civiles/pénales) d'un acte 	<p>Droit</p> <ul style="list-style-type: none"> raison d'être des lois droit civil : droits et obligations, litige, dommage droit pénal : infraction (contravention, délit) responsabilité civile et pénale institutions judiciaires et sociales <p>Psychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> besoin, comportement, frustration <p>Sociologie</p> <ul style="list-style-type: none"> normes, valeurs, agents de socialisation
<p>Transférer</p> <p>Déterminer le contexte psychosociologique et les conséquences juridiques (civiles/pénales) relatifs à un acte</p>	
<p>Diagramme :</p> <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments égaux par des lignes qui se rencontrent au centre. Les segments sont étiquetés 'Appliquer', 'Transférer' et 'Connaître'.</p> <ul style="list-style-type: none"> distinguer normes et valeurs illustrer le concept de socialisation identifier les agents de socialisation illustrer la raison d'être des lois distinguer les juridictions civiles et pénales différencier responsabilité civile et responsabilité pénale illustrer différents comportements résultant d'une frustration 	

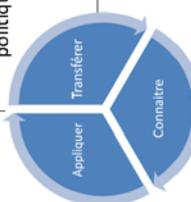
Sciences économiques et sociales 3 ^e degré	
Unité d'acquis d'apprentissage Budget et Droit	
Compétences à développer Elaborer le budget d'un ménage Faire face à une problématique liée à un contrat	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir différents budgets et évaluer les conséquences des choix posés • comparer différentes offres de crédits lors d'un achat d'un bien ou d'un service • mettre en évidence les implications des parties dans un contrat déterminé 	<p><i>Schéma économique</i> <i>Socialisation</i></p> <p>Droit</p> <ul style="list-style-type: none"> • contrats de location/ assurance/ crédit/ vente: <ul style="list-style-type: none"> - intervenants - consentement - droits et obligations • institutions économiques, sociales et judiciaires <p>Economie</p> <ul style="list-style-type: none"> • budget du ménage: recettes/dépenses, épargne/endettement • types de revenus • types de dépenses • moyens de paiement, cartes de crédit, cartes de débit • principaux types de crédits aux particuliers • seuil de pauvreté, exclusion sociale, surendettement • institutions économiques, sociales et judiciaires <p>Sociologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • seuil de pauvreté, exclusion sociale, surendettement • institutions économiques, sociales et judiciaires
<p>Transférer</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire face à une problématique relative à un contrat • sur base d'une situation financière donnée, élaborer un budget qui prend en compte l'achat d'un bien durable et justifier les choix opérés. 	
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractériser l'agent économique ménage • expliquer l'utilité d'un budget • distinguer les principaux moyens de paiement et de crédit aux particuliers, leurs avantages, leurs risques • identifier les mentions légales d'un contrat 	



Sciences économiques et sociales 3 ^e degré		
Unité d'acquis d'apprentissage La consommation		
Compétence à développer Elaborer un projet de consommation		
Processus	Transférer	Ressources
<p style="text-align: center;">Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer le profil des consommateurs cibles analyser un acte de consommation privée/collective 	<p style="text-align: center;">Transférer</p> <p>Elaborer et justifier un projet de consommation en se fondant sur divers déterminants.</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <p><i>Socialisation</i></p> <p>Economie, Sociologie</p> <ul style="list-style-type: none"> besoins, biens et services le consommateur déterminants psychosociologiques déterminants économiques autres déterminants (éthiques, politiques, culturels, écologiques) l'entre prise structures des marchés techniques de marketing
<p style="text-align: center;">Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> distinguer consommation privée et collective caractériser les notions de désir et de besoin illustrer des formes de distribution. illustrer des techniques de marketing différencier des structures de marchés d'un produit 		

Sciences économiques et sociales 3 ^e degré		
Unité d'acquis d'apprentissage Interactions médiatiques		
Compétence à développer Adopter un regard critique sur les pratiques médiatiques contemporaines		
Processus	Ressources	
<p style="text-align: center;">Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager un lien entre les modes de financement et le comportement individuel et/ou collectif lors de l'usage d'un média identifier les effets de l'utilisation d'un média en termes d'identité et d'appartenance identifier des règles juridiques et des normes sociales dans une interaction médiatique 	<p style="text-align: center;">Transférer</p> <p>déterminer les implications juridiques et sociologiques d'un contexte médiatique donné</p>	<p><i>Schéma économique</i></p> <p><i>Socialisation</i></p> <p>Droit</p> <ul style="list-style-type: none"> principes du droit en rapport avec les médias <p>Sciences économiques</p> <ul style="list-style-type: none"> offre médiatique principaux modes de financement des médias <p>Sociologie</p> <ul style="list-style-type: none"> schéma de communication identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale
<p style="text-align: center;">Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier des modes de financement des médias identifier les éléments du schéma de communication connaître des principes du droit liés à l'utilisation des médias 		

Sciences économiques et sociales 3^e degré	
Unité d'acquis d'apprentissage Le marché du travail	
Compétences à développer Faire face à une problématique relative à un contrat de travail Analyser un marché du travail	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> lire et expliquer une fiche de paie analyser les clauses d'un contrat de travail analyser le marché du travail régional en termes d'emploi, de chômage et de formation <p style="text-align: center;">  </p> <p>Transférer</p> <ul style="list-style-type: none"> faire face à une problématique relative à un contrat de travail déterminer les implications sociales et économiques dans un marché du travail <p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier et distinguer le salaire coût, le salaire brut, salaire net identifier les éléments essentiels de différents types de contrat de travail identifier les caractéristiques et les implications des différents statuts possibles d'un travailleur identifier les organismes de représentation des travailleurs et employeurs et leurs rôles 	<p><i>Le schéma économique</i></p> <p><i>Socialisation</i></p> <p>Droit</p> <ul style="list-style-type: none"> statuts du travailleur contrats de travail: droits et obligations règlement de travail conventions collectives formes d'entreprises <p>Economie</p> <ul style="list-style-type: none"> fiche de paie indexation et pouvoir d'achat formes d'entreprises organigramme marché du travail, statistiques mondialisation des marchés des biens et services et du travail <p>Sociologie</p> <ul style="list-style-type: none"> compétences socioprofessionnelles organismes de représentation des travailleurs et employeurs

<p>Unité d'acquis d'apprentissage Le Citoyen et l'État</p>		
<p>Compétences à développer</p>		
<p>Raisonnement en contribuable avisé Analyser une décision/proposition d'un pouvoir public</p>		
Processus	Ressources	
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> compléter et commenter le schéma économique sur base d'interventions de l'Etat compléter une déclaration fiscale numérique (IPP) 	<p>Transférer</p> <ul style="list-style-type: none"> montrer l'incidence d'une décision prise par le contribuable sur le montant de l'impôt (IPP) déterminer les enjeux et limites d'une décision/proposition prise par l'Etat/un parti politique 	<p><i>Schéma économique</i> <i>Socialisation</i> Organisation de l'Etat</p> <ul style="list-style-type: none"> niveaux de pouvoir système électoral et partis politiques <p>Budget de l'Etat</p> <ul style="list-style-type: none"> recettes impôts (IPP/TVA...) cotisations sociales dépenses de fonctionnement d'investissement de sécurité sociale <p>Politiques de l'Etat</p> <ul style="list-style-type: none"> redistribution régulation production de biens et services collectifs
 <p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier les différents niveaux de pouvoir pour lesquels on vote repérer les principales recettes et dépenses dans le budget de l'Etat expliquer la procédure d'imposition à l'IPP expliquer le rôle et le fonctionnement de la sécurité sociale 		

Annexe VI

**Compétences terminales et savoirs communs en sciences
économiques et sociales****HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES**

Vu pour être annexé à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et déterminant les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en éducation scientifique, en français, sciences économiques et sociales ainsi qu'en sciences humaines du 16 janvier 2014.

Fait à Bruxelles, le 16 janvier 2014.

Le Ministre-Président,

Rudy DEMOTTE

**La Ministre de l'Enseignement obligatoire et
de promotion sociale,**

Marie-Martine SCHYNS

CORPUS

TABLE DES MATIÈRES

AVERTISSEMENT	3
INTRODUCTION	4
GLOSSAIRE	6
GLOSSAIRE TRANSVERSAL	6
GLOSSAIRE DISCIPLINAIRE	10
CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRALES	13
Schéma récapitulatif.....	13
Intention pédagogique	14
Séquence d'apprentissage	15
Évaluation sommative 1	17
Périodes tampons.....	17
Évaluation sommative 2	18
PLANIFICATION DES UAA	19
UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « NORMES ET SOCIÉTÉ »	20
Objectif particulier	20
Considérations méthodologiques particulières	20
Intention pédagogique	20
Séquence d'apprentissage	21
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	27
UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « BUDGET ET DROIT »	28
Objectifs particuliers	28
Considérations méthodologiques particulières	28
Intention pédagogique	29
Séquence d'apprentissage	29
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	33
UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « LA CONSOMMATION »	35
Objectif particulier	35
Considérations méthodologiques particulières	35
Intention pédagogique	35
Séquence d'apprentissage	36
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	40

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « INTERACTIONS MÉDIATIQUES »	41
Objectif particulier	41
Considérations méthodologiques particulières	41
Intention pédagogique	41
Séquence d'apprentissage	42
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	47
UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « LE MARCHÉ DU TRAVAIL »	48
Objectifs particuliers	48
Considérations méthodologiques particulières	48
Intention pédagogique	49
Séquence d'apprentissage	49
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	54
UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « LE CITOYEN ET L'ÉTAT »	56
Objectifs particuliers	56
Considérations méthodologiques particulières	56
Intention pédagogique	57
Séquence d'apprentissage	58
Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations	63
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65

AVERTISSEMENT

La formation sociale et économique est organisée à raison de deux périodes hebdomadaires:

- en cinquième et sixième années du troisième degré de l'enseignement secondaire technique et artistique de qualification ;
- en cinquième et sixième années du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel ;
- en septième année B (7PB) du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel ;
- en septième année C (7PC) du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel¹.

Le présent programme d'études entre en application à partir de l'année scolaire 2016-2017 pour ce qui concerne la 5^e année de l'enseignement secondaire technique et artistique de qualification et les 5^e et 7^e années de l'enseignement secondaire professionnel.

Il entre en application à partir de l'année scolaire 2017-2018 pour ce qui concerne les 6^{es} années de l'enseignement secondaire technique et artistique de qualification et de l'enseignement secondaire professionnel².

Il abroge et remplace les programmes 215/2006/248B et 216/2006/248B.

Ce programme figure sur le site www.wallonie-bruxelles-enseignement.be.

Il peut en outre être imprimé au format PDF.

¹ Décret modifiant les grilles-horaires dans la section de qualification de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et organisant les stages dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 et de forme 4, articles 2 et 3, 05-12-2013.

² Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation économique et sociale ainsi qu'en formation historique et géographique, article 15, 04-12-2014.

INTRODUCTION

Il est généralement admis que l'honnête jeune homme³ doit posséder un bagage minimum en sciences économiques et sociales afin de pouvoir comprendre le monde qui l'entoure et agir en citoyen responsable conscient de ses devoirs et de ses droits.

Participant quotidiennement à la vie économique et sociale, tous les jeunes en acquièrent une connaissance personnelle et spontanée.

Dans ce contexte, les doter d'un regard critique et distancié pour une perception plus rigoureuse des réalités quotidiennes constitue l'objectif premier du référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale⁴.

Rédigé dans un souci de cohérence et de fonctionnalité, le document propose une initiation aux sciences économiques et sociales en six unités d'acquis d'apprentissage⁵. Chacune d'elles propose un ensemble d'objets d'études, sélectionnés dans une perspective constante d'exercer les compétences (appliquer, analyser, prendre position...) tout en privilégiant des problématiques concrètes et contemporaines⁶.

Chaque unité d'acquis d'apprentissage mettra l'accent sur l'appropriation d'un certain nombre de concepts clés propres à nos disciplines, le schéma économique et la socialisation qui concourent notamment au développement de la démocratie et de la citoyenneté. L'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErE DD) sera intégrée au processus de formation⁷.

A l'aide de stratégies transversales appropriées (approche systémique, esprit critique, utilisation des outils numériques...), l'intégration de ces concepts se fera par paliers et favorisera, tant que faire se peut, une vision plus objective et nuancée de nos jeunes face aux questions économiques et sociales actuelles⁸.

³ Terme utilisé par ODROVIC (2011).

⁴ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 9/21.

⁵ L'unité d'acquis d'apprentissage est définie dans le glossaire à la page 8.

⁶ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 9/21.

⁷ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 9/21.

⁸ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 9/21.

Le programme du cours de « Formation sociale et économique » va aider le professeur à atteindre les attendus du référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale.

L'enseignant y trouvera un glossaire transversal, un glossaire disciplinaire, des considérations méthodologiques générales ainsi qu'une proposition de planification des unités d'acquis d'apprentissage (UAA).

Pour chaque UAA, il trouvera également:

- un/de(s) objectif(s) particulier(s) ;
- des considérations méthodologiques particulières ;
- la/les compétence(s) qu'il conviendra de développer ;
- un exemple de situation-problème utilisée à des fins d'apprentissage pour chacune des compétences à développer ;
- des pistes didactiques permettant le développement de la/des compétence(s) de niveau 1⁹: proposition de découpage de la séquence d'apprentissage et proposition d'articulation des étapes de l'activité d'apprentissage aux ressources, aux processus cognitifs et aux démarches mentales ;
- des indications méthodologiques pour élaborer les évaluations.

⁹ Dans certaines UAA, il y aura également des pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources et la mise en place de certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales.

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE TRANSVERSAL

Acquis d'apprentissage

L'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage¹⁰.

Autoévaluation

S'autoévaluer, c'est être capable d'observer sa performance, de l'analyser, de choisir une performance témoin et d'interpréter ses résultats¹¹.

Compétence

Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches¹².

Compétences terminales

Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire¹³.

Critère d'évaluation

Un critère est une qualité attendue de la production ou de la prestation de l'élève¹⁴.

Éducation relative à l'Environnement (ErE)

Une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement¹⁵.

Épreuves à caractère sommatif

Épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves¹⁶.

¹⁰ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 8°, 24-07-1997.

¹¹ HOLEC cité par DUVIVIER et STIÉNON (2010).

¹² Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 1°, 24-07-1997.

¹³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 3°, 24-07-1997.

¹⁴ Présentation générale des outils par la Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2008).

¹⁵ SAUVÉ (2011) citée dans la brochure « L'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux ».

¹⁶ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 18°, 24-07-1997.

Évaluation formative

Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation¹⁷.

Indicateur d'évaluation

Un indicateur est un signe observable à partir duquel on peut percevoir que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée. Un nombre limité d'indicateurs permet de contextualiser un critère¹⁸.

Intention pédagogique

Compétence(s) que le professeur veut développer chez les élèves dans le cadre de la séquence de cours¹⁹.

Métacognition

Moments et occasions de revenir sur un travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement afin d'en dégager les caractéristiques et parvenir à terme à construire consciemment sa pensée²⁰.

Processus cognitifs

Processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées ...

L'identification de processus permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions:

- connaître = Construire et expliciter des ressources
- appliquer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées
- transférer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles²¹

Programmes d'études

Référentiel 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 par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle²².

¹⁷Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 17°, 24-07-1997.

¹⁸Présentation générale des outils par la Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2008).

¹⁹Définition énoncée par ODROVIC (2011).

²⁰FLAVELL cité par DUVIVIER et STIÉNON (2010).

²¹Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 4/21.

²²Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 15°, 24-07-1997.

Remédiation

Mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation²³.

Ressources

L'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes (et stratégies transversales) qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation des tâches²⁴.

Situation-problème

Au sens strict et dans le cadre de la didactique constructiviste, une situation-problème est une tâche intentionnellement conçue pour que les élèves ne soient pas capables de l'accomplir au moyen de l'état actuel de leur organisation mentale²⁵.

Dans ce sens strict, la situation-problème est une situation d'apprentissage et ne saurait être, en aucun cas, une situation d'évaluation²⁶.

Toutefois, le tableau de comparaison de la page suivante montre qu'il est possible d'adapter une situation-problème utilisée à des fins d'apprentissage en une situation problème utilisée à des fins d'évaluation sommative si on modifie certaines de ses caractéristiques²⁷.

Stratégies transversales

Démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal soit intra-disciplinaire (démarche expérimentale, démarche historique, démarche géographique...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques...)²⁸.

Unité d'acquis d'apprentissage (UAA)

L'ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé²⁹.

²³ Journal officiel de la République française cité dans « La remédiation – La Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage – Extraits pp. 7-40 ».

²⁴ Lexique de l'abstract du cahier des charges relatif aux référentiels interréseaux des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des Humanités professionnelles et techniques (2011).

²⁵ Définition énoncée par VAN LINT (s.d.).

²⁶ Précision apportée par VAN LINT (s.d.).

²⁷ ODRÓVIC (2011) effectue le raisonnement en sens inverse: il indique comment un outil d'évaluation peut être utilisé à des fins d'enseignement. Le tableau de comparaison proposé est très proche de celui qu'il présente dans son ouvrage.

²⁸ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, pp. 4/21-5/21.

²⁹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5, 9°, 24-07-1997.

Tableau de comparaison montrant comment une situation-problème utilisée à des fins d'apprentissage peut être utilisée à des fins d'évaluation sommative

Une même situation-problème	
utilisée à des fins d'apprentissage	utilisée à des fins d'évaluation sommative
<p>Complexe: ce qui demande de faire appel à une combinaison de savoirs, savoir-faire et d'attitudes selon des procédures à mettre en œuvre et à organiser.</p> <p>Inédite: c'est-à-dire nouvelle, donc à laquelle l'élève n'a pas encore été confronté.</p> <p>Signifiante: liée à la réalité économique et sociale ou au moins à un contexte qui a du sens pour l'élève.</p> <p>En partie a-didactique et en partie avec l'aide du professeur dans la démarche de solution (guidage plus ou moins fort).</p> <p>En partie réalisée en autonomie, mais parfois aussi menée en travaux de groupe.</p> <p>Interpellante: liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions.</p> <p>Déstabilisante: créer une rupture amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés.</p>	<p>Complexe</p> <p>Inédite</p> <p>Signifiante</p> <p>A-didactique: elle ne doit pas fournir de piste ou de démarche de solutions et encore moins les différentes étapes à suivre.</p> <p>Réalisée en autonomie: l'élève travaille seul avec ou sans l'aide de documents de référence selon le type d'épreuve.</p>
Scénario de contextualisation et consignes	

GLOSSAIRE DISCIPLINAIRE

Compétences de niveau 1³⁰

Compétences énoncées de manière explicite dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale pour les Humanités professionnelles et techniques³¹.

Au nombre de quatre, elles sont précisées dans le chapeau de chaque UAA:

- appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle ;
- déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale ;
- prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social ;
- communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis.

Compétences de niveau 2³²

³⁰ Il s'agit d'une appellation propre au réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les compétences de niveau 1 s'inspirent très fortement des familles de tâches élaborées par la Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques.

Ce constat n'est pas étonnant car le référentiel des compétences et savoirs communs en formation économique et sociale pour les Humanités professionnelles et techniques indique clairement (p. 14/21) qu'il se réfère aux outils d'évaluation de l'enseignement de transition.

³¹ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 14/21.

Démarches mentales³³ mobilisées par l'élève pour exercer les compétences de niveau 1.

Il s'agit de:

- recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche,
- analyser des informations,
- synthétiser des informations,
- appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris),
- résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

Le tableau de la page suivante présente l'articulation entre les compétences de niveau 1 et les compétences de niveau 2³⁴.

Niveaux des compétences³⁵

Classification des compétences en fonction de leur niveau de complexité³⁶.

³² Il s'agit également d'une appellation propre au réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les compétences de niveau 2 correspondent à certaines compétences figurant dans le référentiel des compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales pour les Humanités générales et technologiques.

³³ ODROVIC (2011) fait remarquer que le référentiel des compétences et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales pour les Humanités générales et technologiques ne contient que des démarches mentales.

³⁴ Ce tableau s'inspire très fortement de l'articulation proposée par la Commission des Outils d'Évaluation pour les Humanités générales et technologiques entre les familles de tâches en sciences économiques et les compétences du référentiel des compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales pour les Humanités générales et technologiques.

³⁵ Le VADEMECUM & CORPUS LÉGISLATIF à l'attention des chefs d'établissements participant au projet « ÉVALUATION » dans l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014) préconise le classement des compétences par niveaux.

CARETTE et REY (2010) observent que les compétences peuvent se définir à plusieurs niveaux: il y a des compétences très globales et des compétences très partielles.

³⁶ ODROVIC (2011) fait remarquer que les familles de tâches en sciences économiques amènent un niveau de complexité supérieur à celui du référentiel des compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales pour les Humanités générales et technologiques.

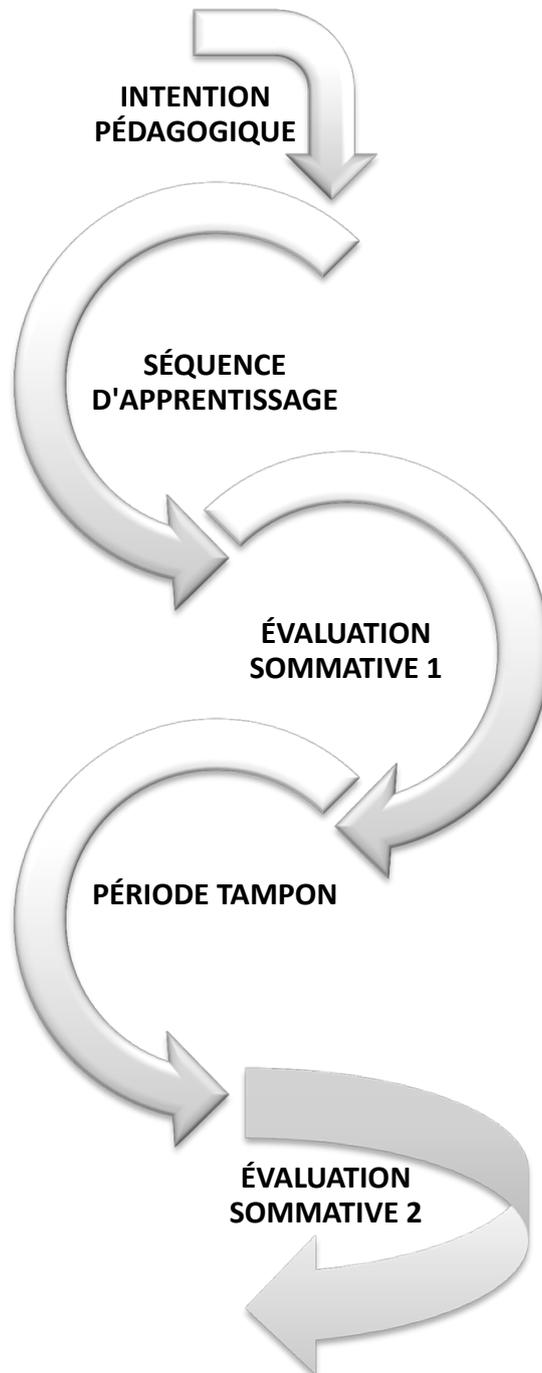
Articulation entre les compétences de niveau 1 et les compétences de niveau 2

Compétences de niveau 1	Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle	Déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale	Prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social	Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis
Compétences de niveau 2				
Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche	X	X	X	X
Analyser des informations	X	X	X	X
Synthétiser des informations		X	X	X
Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris)	X	X	X	
Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris		X	X	

X démarche(s) mentale(s) prioritaire(s)

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRALES

Schéma récapitulatif



Intention pédagogique

Le professeur précisera la/les compétence(s) qu'il veut développer chez l'élève dans le cadre de la séquence d'apprentissage. Cette information figurera dans un document de préparation écrit³⁷.

Les compétences énoncées de manière explicite dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale pour les Humanités professionnelles et techniques seront appelées compétences de niveau 1.

Au nombre de quatre, elles sont précisées dans le chapeau de chaque UAA:

- appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle ;
- déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale ;
- prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social ;
- communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis.

Toutes les UAA se prêtent à l'évaluation de la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux à un public cible précis »³⁸.

Cette compétence de niveau 1 fera l'objet d'au moins une évaluation sommative sur le degré.

Le développement des compétences de niveau 1 sera réalisé:

- par la mobilisation de démarches mentales (que nous appellerons compétences de niveau 2)³⁹, il s'agit de:
 - ⇒ recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche,
 - ⇒ analyser des informations,
 - ⇒ synthétiser des informations,
 - ⇒ appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris),
 - ⇒ résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris ;
- par l'installation ou la mobilisation de ressources ;
- par la mise en œuvre adéquate des trois processus cognitifs: connaître (C), appliquer (A) et transférer(T)⁴⁰.

³⁷ Circulaire du 28/11/2008 concernant les documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire.

³⁸ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 14/21.

³⁹ Le tableau de la page 12 présente une articulation entre les compétences de niveau 1 et les compétences de niveau 2.

⁴⁰ Les processus cognitifs sont définis dans le glossaire à la page 7.

Séquence d'apprentissage

Le professeur précisera le point de départ et les étapes principales de la séquence d'apprentissage. Ces informations figureront dans un document de préparation écrit⁴¹.

La démarche proposée ci-dessous respecte à la fois les prescrits légaux et les pratiques préconisées dans l'Enseignement secondaire ordinaire organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Communication des objectifs poursuivis et des critères d'évaluation

Les objectifs poursuivis par une nouvelle séquence d'apprentissage devront toujours être clairement expliqués aux élèves. Ils seront mis en relation avec les apprentissages antérieurs en corrélation avec les compétences à construire⁴².

Les enseignants veilleront à informer leurs élèves, d'une façon adaptée à leur âge, des objectifs poursuivis, des performances attendues et des critères d'évaluation qui seront utilisés⁴³.

- Phase préalable à la confrontation de l'élève à une situation-problème

Cette phase préalable pourra revêtir plusieurs formes: éveil des prérequis, activités de découverte, sollicitation du vécu des élèves...

Dans certaines UAA, il pourra se révéler nécessaire d'installer préalablement certaines ressources afin de s'assurer que l'élève puisse s'engager dans la résolution d'une situation-problème⁴⁴ et de mettre en place certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales.

- Confrontation de l'élève à une situation-problème

L'élève sera confronté à une situation-problème au moyen d'un scénario de contextualisation et de consignes.

Les tâches⁴⁵ qu'il lui conviendra d'accomplir seront semblables à celles qui lui seront proposées lors de l'évaluation sommative.

La situation-problème utilisée à des fins d'apprentissage sera complexe, inédite, signifiante, partiellement a-didactique, partiellement réalisée en autonomie, interpellante et déstabilisante⁴⁶.

⁴¹ Circulaire du 28/11/2008 concernant les documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire.

⁴² Arrêté Ministériel portant approbation du règlement des études de l'Enseignement secondaire ordinaire organisé par la Communauté française, annexe, 01-07-2014.

⁴³ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, annexe, 25-05-1998.

⁴⁴ VAN LINT (s.d.) observe que l'élève doit pouvoir s'engager dans la résolution du problème ; il ne faut pas que les élèves restent « secs », sinon ils n'investiront pas leurs connaissances, ils ne pourront donc pas percevoir qu'elles sont insuffisantes.

⁴⁵ Le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale pour les Humanités professionnelles et techniques précise que les situations posées privilégient des tâches (production) partant d'études de cas (p 14/21).

⁴⁶ Le tableau de la page 9 précise les caractéristiques de la situation-problème utilisée à des fins d'apprentissage.

L'élève devra pouvoir s'engager dans la résolution du problème mais ses connaissances seront, en principe, insuffisantes pour qu'il résolve celui-ci immédiatement⁴⁷.

- **Résolution de la problématique**

Le professeur pratiquera impérativement une méthodologie active, c'est-à-dire basée sur une activité réelle de tous les élèves.

Il privilégiera ainsi le travail en groupe ou le travail individuel sous un guidage le plus faible possible. L'élève utilisera des documents et des informations qu'il recherchera ou qui lui seront fournis afin d'effectuer la tâche demandée.

Afin de lever les obstacles, l'élève devra accéder à des savoirs nouveaux qu'il s'appropriera (mais qui pourront quelquefois lui être transmis par le professeur)⁴⁸.

Le professeur veillera à donner une dimension métacognitive à l'apprentissage. Il amènera l'élève à analyser le pourquoi et le comment des choix opérés dans la résolution du problème⁴⁹.

L'évaluation formative fera partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'information recueillie sur les difficultés de l'élève permettra au professeur d'ajuster ses interventions correctives, individuelles ou collectives, et d'évaluer l'efficacité de son enseignement⁵⁰.

Elle indiquera aussi à l'élève la nécessité éventuelle de changer sa manière d'apprendre, de travailler, d'appréhender un problème et d'élaborer une solution⁵¹.

En informant l'élève des objectifs et de ses critères d'évaluation, en établissant avec lui un contrat de travail et en engageant ensuite un dialogue sur les performances réalisées, l'enseignant amorcera la conduite du jeune vers l'auto-évaluation, une des composantes de l'autonomie⁵².

- **Construction de synthèses partielles et globales**

Des synthèses seront régulièrement construites et figureront dans le cahier de l'élève.

Elles permettront notamment de structurer les ressources mobilisées.

⁴⁷ VAN LINT (s.d.).

⁴⁸ OĐROVIC (2011).

⁴⁹ Canevas des programmes d'études de l'Enseignement secondaire ordinaire organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles concernant les nouveaux référentiels interréseaux (s.d.).

⁵⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, annexe, 25-05-1998.

⁵¹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, annexe, 25-05-1998.

⁵² Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, annexe, 25-05-1998.

Évaluation sommative 1

L'élève sera confronté à une situation-problème au moyen d'un scénario de contextualisation et de consignes.

Cette situation-problème utilisée à des fins d'évaluation sommative sera complexe, inédite, signifiante, a-didactique et réalisée en autonomie⁵³.

Les tâches qu'il lui conviendra d'accomplir seront semblables à celles qui lui ont été proposées en situation d'apprentissage.

L'évaluation sommative prévoira une ventilation équilibrée entre les trois processus cognitifs. Celle-ci sera déterminée dans le cadre des outils interréseaux⁵⁴ qui seront diffusés à titre indicatif par le Gouvernement⁵⁵.

La proposition suivante semble constituer une pondération équilibrée dans l'évaluation des trois processus cognitifs:

- les tâches de transfert: 50 % au minimum,
- les tâches d'application: 25 % au maximum,
- les tâches d'explicitation des connaissances: 25 % au maximum.

Des critères et des indicateurs d'évaluation permettront d'attester la maîtrise de la/des compétence(s) visée(s) par l'UAA⁵⁶.

Cette évaluation sommative s'inscrira dans une temporalité qui la rendra supportable pour l'élève sur le plan de la charge cognitive et émotionnelle.

Elle sera construite de telle sorte que les attendus annoncés devront pouvoir être entièrement maîtrisés par l'élève qui se sera correctement engagé dans les apprentissages⁵⁷.

Périodes tampons

L'évaluation sommative 1 permettra d'établir un premier bilan de maîtrise des acquis d'apprentissage.

Des périodes seront réservées à tous les élèves afin de leur permettre d'améliorer les performances obtenues.

Elles poursuivront donc un triple objectif: remédier aux lacunes, mais aussi consolider les acquis et offrir des activités de dépassement⁵⁸.

Ces périodes seront particulièrement propices à l'émergence de la dimension métacognitive dans les apprentissages.

Elles se situeront idéalement à la fin de chaque UAA.

⁵³ Le tableau de la page 9 précise les caractéristiques de la situation-problème utilisée à des fins d'évaluation sommative.

⁵⁴ Cette recommandation figure dans une note proposée par MAINGAIN et HOGENBOOM à propos de l'évaluation dans le cadre des UAA des référentiels interréseaux de compétences terminales de la formation commune de l'enseignement de qualification et des cours de mathématiques et sciences de l'enseignement de transition (2013).

⁵⁵ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 38, 24-07-1997.

⁵⁶ Ces termes sont définis dans le glossaire aux pages 6 et 7.

⁵⁷ Cette recommandation figure dans le VADEMECUM & CORPUS LÉGISLATIF à l'attention des chefs d'établissements participant au projet « ÉVALUATION » dans l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014)

⁵⁸ Canevas des programmes d'études de l'enseignement secondaire ordinaire organisé par la Fédération Wallonie- Bruxelles concernant les nouveaux référentiels interréseaux (s.d.).

L'établissement où enseigne le professeur pourrait cependant décider d'opter, dans le cadre de son projet d'établissement, pour le regroupement des périodes tampons à un ou plusieurs moment(s) de l'année.

Évaluation sommative 2

L'élève sera confronté à une situation-problème au moyen d'un scénario de contextualisation et de consignes.

La situation-problème utilisée à des fins d'évaluation sommative sera complexe, inédite, signifiante, a-didactique et réalisée en autonomie⁵⁹.

Les tâches qu'il conviendra d'accomplir cibleront les lacunes constatées et permettront d'ajuster le premier bilan de maîtrise des acquis d'apprentissage.

Elle prendra en compte les trois processus cognitifs: connaître, appliquer et transférer.

L'évaluation sommative prévoira une ventilation équilibrée entre les trois processus cognitifs. Celle-ci sera déterminée dans le cadre des outils interréseaux⁶⁰ qui seront diffusés à titre indicatif par le Gouvernement⁶¹.

La proposition suivante semble constituer une pondération équilibrée dans l'évaluation des trois processus cognitifs:

- les tâches de transfert: 50 % au minimum,
- les tâches d'application: 25 % au maximum,
- les tâches d'explicitation des connaissances: 25 % au maximum.

Des critères et des indicateurs d'évaluation permettront d'attester la maîtrise de la/des compétence(s) visée(s) par l'UAA⁶².

Cette évaluation sommative s'inscrira dans une temporalité qui la rendra supportable pour l'élève sur le plan de la charge cognitive et émotive.

Elle sera construite de telle sorte que les attendus annoncés devront pouvoir être entièrement maîtrisés par l'élève qui se sera correctement engagé dans les apprentissages⁶³.

Elle se situera idéalement à la fin de la période tampon de chaque UAA.

L'établissement où enseigne le professeur pourrait cependant décider d'opter, dans le cadre de son projet d'établissement, pour le regroupement des évaluations sommatives 2 à un ou plusieurs moment(s) de l'année.

⁵⁹ Le tableau de la page 9 précise les caractéristiques de la situation-problème utilisée à des fins d'évaluation sommative.

⁶⁰ Cette recommandation figure dans une note proposée par MAINGAIN et HOGENBOOM à propos de l'évaluation dans le cadre des UAA des référentiels interréseaux de compétences terminales de la formation commune de l'enseignement de qualification et des cours de mathématiques et sciences de l'enseignement de transition (2013).

⁶¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 38, 24-07-1997.

⁶² Ces termes sont définis dans le glossaire aux pages 6 et 7.

⁶³ Cette recommandation figure dans le VADEMECUM & CORPUS LÉGISLATIF à l'attention des chefs d'établissements participant au projet « ÉVALUATION » dans l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014)

PLANIFICATION DES UAA

La planification des UAA ci-dessous est proposée à titre d'exemple.

L'ordre des UAA ainsi que la ventilation horaire⁶⁴ prend en compte les spécificités de chaque forme d'enseignement.

Certaines UAA peuvent être étroitement liées: « Normes et Société » et « Interactions médiatiques », d'une part, et « La consommation » et « Budget et Droit », d'autre part.

Enseignement professionnel:

- UAA « Normes et Société »: 14 à 16 périodes
- UAA « La consommation »: 14 à 16 périodes
- UAA « Budget et Droit »: 14 à 16 périodes
- UAA « Le marché du travail »: 18 à 20 périodes
- UAA « Citoyen et l'État (IPP) »: 20 à 22 périodes
- UAA « Interactions médiatiques »: 14 à 16 périodes
- UAA « Le Citoyen et l'État (sauf IPP) »: 18 à 20 périodes
- Dépassement relatif aux UAA vues en 5^e et 6^e années

UAA à développer en 5^e et 6^e années

UAA à développer en 7^e année

Enseignement technique (pour le degré):

- UAA « Normes et Société »: 16 à 18 périodes
- UAA « Interactions médiatiques »: 10 à 12 périodes
- UAA « La consommation »: 12 à 14 périodes
- UAA « Budget et Droit »: 12 à 14 périodes
- UAA « Le marché du travail »: 18 à 20 périodes
- UAA « Le Citoyen et l'État »: 20 à 22 périodes

On peut estimer qu'un cours à 2 heures par semaine correspond à environ 44 périodes de cours minimum par année effective hors évaluation sommative⁶⁵.

Le cahier prévisionnel⁶⁶ permettra de préciser la ventilation horaire consacrée à chaque UAA. Sa tenue régulière fera du professeur le gestionnaire avisé de ses activités en fonction de son public, des objectifs de formation et du temps disponible.

⁶⁴ Cette proposition prend en compte les périodes tampons et les évaluations sommatives.

⁶⁵ Constat que l'on retrouve dans la plupart des programmes de sciences économiques du réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁶⁶ Selon la circulaire du 28/11/2008 concernant les documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire, des informations de type « calendrier » doivent faire l'objet d'un document de préparation écrit.

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

« NORMES ET SOCIÉTÉ »

Objectif particulier

Outiller l'élève pour s'insérer dans la société en mesurant les conséquences des actes ou des comportements⁶⁷.

Considérations méthodologiques particulières

Afin de permettre à l'élève de remettre en question ses préjugés ou ses stéréotypes, le professeur privilégiera la mise en place de certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales.

Lors du traitement d'une situation-problème, l'élève aura à sa disposition un portefeuille de documents. L'importance et la composition de ce portefeuille seront adaptées au public visé.

L'UAA nécessitera la mobilisation de nombreuses ressources.

Le professeur pourrait dès lors trouver pertinent de construire préalablement certaines d'entre-elles afin de permettre à l'élève de s'engager dans la situation-problème.

Le recours à des personnes ressources se révélera particulièrement intéressant (avocat...).

Cette UAA peut être étroitement liée à l'UAA « Interactions médiatiques ».

Intention pédagogique

- Compétence de niveau 1:
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle (analyser le contexte psychosociologique, en déterminer les conséquences juridiques).
- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).

⁶⁷ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 11/21.

Séquence d'apprentissage

- Situation-problème

Exemple de situation-problème pour la compétence de niveau 1

Une élève de ta classe a été violemment agressée par une de ses condisciples aux abords de l'établissement.

L'école est sous le choc.

Le chef d'établissement a décidé d'organiser un groupe de parole afin que chaque élève puisse s'exprimer.

Ce type d'incident a été abordé au cours de « Formation sociale et économique ».

Il a suscité un étonnement propice au questionnement et des hypothèses ont été émises.

Ton professeur invite chaque élève de la classe à préparer cette réunion.

Il demande de:

- déterminer les conséquences juridiques (civiles/pénales) relatives à cet acte ;
- vérifier et nuancer l'hypothèse selon laquelle ...

Vous disposez des documents suivants: grille d'analyse (volet juridique), ...

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide d'extraits du ROI et du projet d'établissement d'une école:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer ce qui est norme et ce qui est valeur ; - définir le concept de socialisation au travers du rôle de l'école et distinguer d'autres agents de socialisation ; - mettre en évidence la nécessité de règles et de sanctions et, partant, la nécessité d'une société bien ordonnée ; - identifier le type de responsabilité engagée en fonction d'actes posés ; - illustrer les comportements que pourrait adopter un élève suite à une sanction. 	<p>Normes, valeurs, agents de socialisation. Raison d'être des lois. Droit civil: droits et obligations, litige, dommage. Droit pénal: infraction (contravention, délit). Responsabilité civile et pénale. Besoin⁶⁸, comportement, frustration.</p>	<p>Distinguer normes et valeurs (C). Illustrer le concept de socialisation (C). Identifier les agents de socialisation (C). Illustrer la raison d'être des lois (C). Différencier responsabilité civile et responsabilité pénale (C). Illustrer différents comportements résultant d'une frustration (C).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations.</p>

⁶⁸ La pyramide de Maslow constitue une référence particulièrement intéressante.

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide d'une visite au palais de Justice ou à partir de supports, amener les élèves à identifier les différentes compétences des juridictions.</p> <p>A l'aide d'un schéma simple des juridictions et du code civil, analyser un/plusieurs article(s) de presse commentant un/des jugement(s) (tribunal compétent, type de responsabilité, conditions d'application de l'article 1382 du code civil réunies ou non ...)</p>	<p>Droit civil: droit et obligations, litige, dommage. Droit pénal: infraction (contravention, délit). Institutions judiciaires et sociales.</p> <p>Droit civil: litige, dommage, litige, dommage. Droit pénal: infraction (contravention, délit). Institutions judiciaires et sociales.</p>	<p>Distinguer les juridictions civiles et pénales (C). Différencier responsabilité civile et responsabilité pénale (C). Distinguer les juridictions civiles et pénales (C). Différencier responsabilité civile et responsabilité pénale (C). Déterminer les conséquences juridiques possibles (civiles/pénales) d'un acte(A).</p>	

- Pistes didactiques permettant la mise en place de certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide de supports, porter un acte à la connaissance des élèves⁶⁹. Faire ensuite émerger leurs représentations. Faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agit d'un évènement qui présente une certaine régularité, une certaine ampleur⁷⁰. Susciter ensuite un étonnement propice au questionnement. Rédiger avec les élèves une question de recherche puis construire avec eux des hypothèses explicatives⁷¹.</p>	<p>Normes, valeurs, agents de socialisation. Besoin, comportement, frustration.</p>	<p>Distinguer normes et valeurs (C). Identifier les agents de socialisation (C). Illustrer le concept de socialisation (C). Illustrer différents comportements résultant d'une frustration (C). Déterminer le contexte psychosociologique d'un acte (A).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations.</p>

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1

⁶⁹ Dans la situation-problème proposée, il s'agit de l'agression d'une élève de la classe par une de ses condisciples aux abords de l'établissement.

⁷⁰ Certains professeurs pourraient trouver pertinent de sensibiliser les élèves au concept de fait social.

⁷¹ Le professeur veillera à construire des hypothèses en lien avec les ressources et les processus cognitifs.

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème puis déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Déterminer les conséquences juridiques (civiles/pénales) relatives à l'acte posé.</p> <p>Vérifier et nuancer l'hypothèse explicative.</p>	<p>Raison d'être des lois. Droit civil, droits et obligations, litige, dommage. Droit pénal, infraction (contravention, délit). Institutions judiciaires et sociales.</p> <p>Normes, valeurs, agents de socialisation. Besoin, comportement, frustration.</p>	<p>Distinguer les juridictions civiles et pénales (C). Différencier la responsabilité civile et pénale (C). Illustrer la raison d'être des lois (C). Déterminer les conséquences juridiques possibles (civiles/pénales) d'un acte (A). Distinguer normes et valeurs (C). Identifier les agents de socialisation (C). Illustrer le concept de socialisation (C). Illustrer différents comportements résultant d'une frustration (C). Déterminer le contexte psychosociologique d'un acte (A).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Appliquer des concepts, des modèles (appris).</p>

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
Construire le concept de socialisation.	Socialisation ⁷² .	Déterminer le contexte psychosociologique et les conséquences juridiques (civiles/pénales) relatifs à un acte (T).	

⁷² Ce concept est logiquement lié à l'UAA « Normes et Société » à la page 11/21 du référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques.

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse d'un contexte psychosociologique et des conséquences juridiques (civiles/pénales) relatifs à un acte.

Traitement d'un portefeuille de documents.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix de l'acte.

Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Exactitude de l'analyse.

Pertinence de la justification.

Correction de la langue (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation du contexte psychosociologique et/ou des conséquences juridiques relatif/relatives/relatifs à un acte.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du support de communication utilisé par l'élève.

Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.

Qualité du support de communication.

Cohérence de l'exposé.

Respect des normes du langage.

Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

« BUDGET ET DROIT »

Objectifs particuliers

Outiller l'élève pour:

- élaborer un budget personnel ou pour un ménage et en formaliser la situation financière ;
- mesurer les implications de divers engagements financiers dans le cadre d'un budget ;
- examiner les situations exposant au surendettement⁷³.

Considérations méthodologiques particulières

Cette UAA comporte deux compétences à développer de nature et de degré de difficulté différents.

- Pour la première compétence à développer, il conviendra de privilégier l'approche systémique. Le gestionnaire avisé doit être conscient que ses différents choix/événements imprévus amèneront des réactions en cascade.

Pour résoudre une situation-problème, l'élève aura à sa disposition un portefeuille de documents (extraits de compte, factures, contrats...).

L'importance et la composition de ce portefeuille seront adaptées au public visé.

L'utilisation du tableur est fortement recommandée pour élaborer le budget.

Cette partie peut être étroitement liée à l'UAA « La consommation ».

- La seconde compétence privilégiera l'analyse d'un contrat (location/vente/crédit/assurance) qui permettra de faire face à une problématique de nature juridique.

Le recours à des personnes ressources se révélera particulièrement intéressant (assureur, banquier...).

⁷³ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 11/21.

Intention pédagogique

- Compétences de niveau 1:
 - prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social (élaborer le budget d'un ménage) ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation juridique ou sociale nouvelle (faire face à une problématique liée à un contrat).
- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - synthétiser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris) ;
 - résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

Séquence d'apprentissage

- Situations-problèmes

Exemple de situation-problème pour la première compétence de niveau 1

Monsieur et Madame X ont un enfant.

Ils louent une maison.

Ils désirent acheter une nouvelle voiture.

Ils s'adressent à toi afin que tu les aides à:

- choisir un nouveau véhicule, un contrat d'assurance et un financement ;
- élaborer un budget en équilibre qui prendra en compte ces nouveaux éléments.

Les choix opérés devront être justifiés.

Tu disposes des documents suivants: factures, extraits de compte...

Exemple de situation-problème pour la seconde compétence de niveau 1

Le ... /... / 20.., Madame X/Monsieur X est au volant de son nouveau véhicule.

Elle/il glisse sur une plaque de verglas.

Les dégâts sont estimés à ... EUR.

Ils contactent leur compagnie d'assurance qui les informe qu'elle n'interviendra pas.

Ils s'adressent à toi afin que tu les aides à vérifier l'exactitude de cette réponse et, si nécessaire, la contester.

Tu disposes du contrat d'assurance.

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème puis déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Sélectionner les critères qui vont permettre de choisir une voiture, un contrat d'assurance et un financement.</p> <p>Comparer les contrats de vente, contrats d'assurance et financements proposés à l'aide des critères retenus.</p> <p>Elaborer le budget qui prend en compte l'achat de la voiture (et les frais qui y sont liés), le contrat d'assurance et le financement puis argumenter les choix opérés.</p>	<p>Contrat d'assurance.</p> <p>Contrat de crédit.</p> <p>Principaux types de crédits aux particuliers.</p> <p>Contrat de vente.</p> <p>Budget du ménage: recettes/dépenses, épargne/endettement.</p> <p>Types de revenus.</p> <p>Types de dépenses.</p> <p>Moyens de paiements, cartes de crédit, cartes de débit.</p> <p>Contrat de location.</p>	<p>Comparer différentes offres de crédits lors d'un achat d'un bien ou d'un service (A).</p> <p>Expliquer l'utilité d'un budget (C).</p> <p>Etablir différents budgets et évaluer les conséquences des choix posés (A).</p> <p>Distinguer les principaux moyens de paiement et de crédit aux particuliers, leurs avantages, leurs risques (C).</p> <p>Sur base d'une situation financière donnée, élaborer un budget qui prend en compte l'achat d'un bien durable et justifier les choix opérés (T).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche.</p> <p>Analyser des informations.</p> <p>Synthétiser des informations.</p> <p>Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p> <p>Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.</p>

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Déterminer les limites de la pertinence de la solution en cas de survenance d'un événement imprévu (perte d'emploi, ...).</p> <p>Construire le schéma économique.</p> <p>Le cas échéant, établir un lien avec le concept de socialisation.</p>	<p>Seuil de pauvreté, exclusion sociale, surendettement. Institutions économiques, sociales et judiciaires.</p> <p>Schéma économique.</p> <p>Socialisation.</p>	<p>Caractériser l'agent économique ménage (C).</p>	

- Pistes didactiques permettant de développer la seconde compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Analyser le contrat d'assurance afin d'identifier les éléments essentiels puis faire face à la problématique posée.</p>	<p>Contrats de location/assurance/credit/vente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervenants, - consentements, - droits et obligations. 	<p>Identifier les mentions légales d'un contrat (C). Mettre en évidence les implications des parties dans un contrat déterminé (A). Faire face à une problématique relative à un contrat (T).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p>

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la première compétence de niveau 1 « Prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Elaboration du budget d'un ménage qui prend en compte l'achat d'un bien durable.

Traitement d'un portefeuille de documents.

Présence d'un contrat de crédit et d'un contrat de vente dans le portefeuille de documents.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du bien durable.

Choix du type de crédit.

Importance et composition du portefeuille de documents.

Présence ou non d'un contrat de location et d'un contrat d'assurance dans le portefeuille de documents.

Critères proposés

Rigueur de l'analyse.

Cohérence de la prise de position personnelle et de l'argumentation retenue.

Correction de la langue (éventuellement).

Originalité de la prise de position argumentée (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse d'un contrat.

Traitement d'un portefeuille de documents.

Élément de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du contrat à analyser (vente – assurance – location – crédit).

Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Exactitude de l'analyse.

Pertinence de la justification.

Correction de la langue (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation du budget d'un ménage qui prend en compte l'achat d'un bien durable.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du projet de consommation.

Choix du support de communication utilisé par l'élève.

Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.

Qualité du support de communication.

Cohérence de l'exposé.

Respect des normes du langage.

Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

« LA CONSOMMATION »

Objectif particulier

Outiller l'élève pour comprendre ses modes de consommation et leurs conséquences⁷⁴.

Considérations méthodologiques particulières

Cette UAA nécessitera la mobilisation de nombreuses ressources.

Le professeur pourrait dès lors trouver pertinent de construire préalablement certaines d'entre elles afin de permettre à l'élève de s'engager dans la situation-problème.

L'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErE DD) devra impérativement être intégrée au processus de formation.

Pour résoudre une situation-problème, l'élève disposera d'un portefeuille de documents.

L'importance et la composition de celui-ci seront adaptées au public visé.

Cette UAA peut être étroitement liée à l'UAA « Budget et Droit ».

Le recours à des personnes ressources se révélera particulièrement intéressant (spécialiste de l'ErE DD...).

Intention pédagogique

- Compétence de niveau 1:
 - prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social (élaborer un projet de consommation).
- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - synthétiser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris) ;
 - résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

⁷⁴ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 12/21.

Séquence d'apprentissage

- Situation-problème

Exemple de situation-problème relative à la compétence de niveau 1

Monsieur et Madame X souhaitent acquérir le bien Z.
On leur propose Y variantes de ce bien.

Monsieur X te demande de l'aider à:

- ⇒ déterminer les implications de la structure de marché du bien Z sur son rôle de consommateur ;
- ⇒ choisir une variante du bien Z qui prendra en compte les différentes composantes de l'environnement ; le choix opéré sera argumenté ;
- ⇒ analyser le choix effectué par un de ses amis pour le même bien.

Tu disposes des documents suivants: carte des composantes de l'environnement⁷⁵...

⁷⁵ Cette carte de l'environnement se trouve dans la brochure « L'ErE DD dans le système éducatif en FWB. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux ».

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide de cas simples de la vie quotidienne, caractériser les notions de désir, besoin et bien. Distinguer ensuite consommation privée et collective.</p> <p>Analyser un support publicitaire à l'aide d'une grille.</p> <p>Analyser un article de presse afin de différencier les structures de marchés d'un produit.</p>	<p>Besoins, biens et services.</p> <p>Techniques de marketing.</p> <p>Structures de marchés.</p>	<p>Caractériser les notions de désir et de besoin (C). Distinguer consommation privée et collective (C). Illustrer des techniques de marketing (C). Déterminer le profil des consommateurs cibles (A). Différencier des structures de marchés d'un produit (C).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations.</p>

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Identifier la structure de marché du bien Z. Déterminer ensuite les conséquences pour le consommateur.</p> <p>Déterminer des critères de sélection des variantes du produit Z à l'aide de la carte des composantes de l'environnement.</p> <p>Comparer les 3 variantes du produit Z à l'aide des critères de sélection.</p> <p>Produire une présentation claire de la solution retenue et argumenter le choix opéré.</p>	<p>Structures de marchés.</p> <p>Le consommateur: déterminants psychosociologiques, déterminants économiques, autres déterminants (éthiques, politiques, culturels, écologiques). Besoins, biens et services. Techniques de marketing. Formes de distribution⁷⁶.</p>	<p>Différencier des structures de marchés d'un produit (C).</p> <p>Caractériser les notions de désir et de besoin (C). Illustrer des techniques de marketing (C). Illustrer des formes de distribution (C).</p> <p>Elaborer et justifier un projet de consommation en se fondant sur divers déterminants (T).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Synthétiser des informations. Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris). Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.</p>

⁷⁶ Les formes de distribution doivent figurer dans les ressources puisqu'elles sont évoquées dans les processus cognitifs de cette UAA.

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Analyser l'acte de consommation de l'ami de Monsieur X.</p> <p>Construire le schéma économique.</p> <p>Le cas échéant, établir un lien avec le concept de socialisation.</p>	<p>Structures de marchés Le consommateur: déterminants psychosociologiques, déterminants économiques, autres déterminants (éthiques, politiques, culturels, écologiques). Besoins, biens et services. Techniques de marketing. Formes de distribution⁷⁷.</p> <p>Schéma économique.</p> <p>Socialisation.</p>	<p>Distinguer consommation privée et collective (C). Différencier des structures de marchés d'un produit (C). Caractériser les notions de désir et de besoin (C). Illustrer des techniques de marketing (C). Illustrer des formes de distribution (C). Analyser un acte de consommation privée/collective (A).</p>	

⁷⁷ Les formes de distribution doivent figurer dans les ressources puisqu'elles sont évoquées dans les processus cognitifs de l'UAA.

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Prendre une position argumentée face à un problème économique, juridique ou social »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Élaboration d'un projet de consommation et argumentation des choix posés.
Identification d'une structure de marché et de ses conséquences pour le consommateur.

Traitement d'un portefeuille de documents.

Référence à l'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du projet de consommation.

Choix de la structure de marché.

Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Rigueur de l'analyse.

Cohérence de la prise de position personnelle et de l'argumentation retenue.

Correction de la langue (éventuellement).

Originalité de la prise de position argumentée (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation d'un projet de consommation.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du projet de consommation.

Choix du support de communication utilisé par l'élève.

Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.

Qualité du support de communication.

Cohérence de l'exposé.

Respect des normes du langage.

Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « INTERACTIONS MÉDIATIQUES »

Objectif particulier

Outiller l'élève pour développer un esprit critique dans l'utilisation des médias⁷⁸.

Considérations méthodologiques particulières

Afin de permettre à l'élève de remettre en question ses préjugés ou ses stéréotypes, le professeur privilégiera la mise en place de certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales.

Pour résoudre une situation-problème, l'élève aura à sa disposition un portefeuille de documents. L'importance et la composition de ce portefeuille seront adaptées au public visé.

L'UAA nécessitera la mobilisation de nombreuses ressources.

Le professeur pourrait dès lors trouver pertinent de construire préalablement certaines d'entre-elles afin de permettre à l'élève de s'engager dans la situation-problème.

Dans ce domaine en perpétuelle évolution, le recours à des personnes ressources se révélera particulièrement fructueux (spécialiste des médias...).

Cette UAA peut être étroitement liée à l'UAA « Normes et Société ».

Intention pédagogique

- Compétence de niveau 1:
 - déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale (adopter un regard critique sur les pratiques médiatiques contemporaines).
- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - synthétiser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris) ;
 - résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

⁷⁸ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 12/21.

Séquence d'apprentissage

- Situation-problème

Exemple de situation-problème relative à la compétence de niveau 1

Alexandre a filmé une scène d'agression à la sortie de son établissement scolaire avec son téléphone portable puis a posté la vidéo sur un groupe public d'un site de réseau social.

Il ne s'agit malheureusement pas d'un évènement isolé.

Ton professeur du cours de « Formation sociale et économique » est le rédacteur en chef du journal de l'école. Tu fais partie de son équipe rédactionnelle.

Il réunit ses « journalistes en herbe » afin de les consulter et de débattre du sujet.

Il décide finalement qu'un article relatif à la médiatisation de la violence scolaire par l'utilisation de sites de réseaux sociaux sera publié dans deux mois.

Il souhaite que son équipe commence les investigations très rapidement.

Il lui demande de:

- déterminer les conséquences juridiques (droit en rapport avec les médias) relatives à l'acte posé par Alexandre ;
- déterminer dans quelles mesures l'utilisation du site de réseau social a eu une influence sur la manière de penser et d'agir d'Alexandre.

L'équipe dispose des documents suivants: grille d'analyse (volet juridique) ...

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide de documents divers, identifier les différents médias et leurs modes de financement.</p> <p>Etablir un lien avec le schéma économique.</p> <p>A partir de différents supports, identifier les éléments du schéma de communication.</p> <p>Etablir un lien entre les « nouveaux médias » et la notion « d'interactivité ».</p> <p>A partir du vécu des élèves, dégager un lien entre les modes de financement et le comportement individuel et/ou collectif lors de l'usage d'un média (presse écrite payante ⇔ presse écrite gratuite, site internet payant ⇔ site internet gratuit...)</p>	<p>Offre médiatique. Principaux modes de financement des médias. Schéma économique.</p> <p>Schéma de communication.</p> <p>Offre médiatique. Principaux mode de financement des médias.</p>	<p>Identifier les modes de financement des médias (C).</p> <p>Identifier les éléments du schéma de communication (C).</p> <p>Dégager un lien entre les modes de financement et le comportement individuel et/ou collectif lors de l'usage d'un média (A).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations.</p>

- Pistes didactiques permettant la mise en place de certaines étapes de la démarche de recherche en sciences sociales

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>A l'aide de supports, porter un acte à la connaissance des élèves⁷⁹. Faire ensuite émerger leurs représentations. Faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agit d'un événement qui présente une certaine régularité, une certaine ampleur. Susciter ensuite un étonnement propice au questionnement⁸⁰.</p>	<p>Schéma de communication. Identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale. Normes, valeurs, besoin, comportement, frustration⁸¹.</p>	<p>Identifier les éléments du schéma de communication (C). Identifier des normes sociales dans une interaction médiatique (A). Identifier les effets de l'utilisation d'un média en termes d'identité et d'appartenance (A).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations.</p>

⁷⁹ Dans la situation-problème proposée à la page 42, il s'agit de la médiatisation d'une scène de violence scolaire par un élève en utilisant un site de réseau social.

⁸⁰ La classe serait l'équipe rédactionnelle évoquée dans la situation-problème de la page 42.

⁸¹ Il s'agit de ressources déjà mobilisées lors de l'UAA « Normes et Société ».

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches à la résolution du problème.</p> <p>Déterminer les implications juridiques (en rapport avec le droit en rapport avec les médias) liées à l'utilisation d'un média.</p> <p>Identifier les éléments du schéma de communication.</p> <p>Vérifier si le site de réseau social a favorisé la constitution d'un groupe social.</p> <p>Identifier les normes et valeurs qui sont véhiculées sur le groupe public du site de réseau social.</p> <p>Analyser l'influence (éventuelle) du groupe sur la manière de penser et d'agir de l'élève.</p> <p>Déterminer les limites du concept de groupe social pour expliquer le comportement de l'élève.</p>	<p>Principes du droit en rapport avec les médias.</p> <p>Offre médiatique.</p> <p>Principaux mode de financement des médias.</p> <p>Schéma de communication.</p> <p>Identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale.</p> <p>Normes, valeurs, besoin, comportement, frustration⁸².</p>	<p>Connaitre des principes du droit liés à l'utilisation des médias (C).</p> <p>Identifier des règles juridiques dans une interaction médiatique (A).</p> <p>Identifier les éléments du schéma de communication (C).</p> <p>Identifier des normes sociales dans une interaction médiatique (A).</p> <p>Identifier les effets de l'utilisation d'un média en termes d'identité et d'appartenance (A).</p> <p>Déterminer les implications juridiques et sociologiques d'un contexte médiatique donné (T).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche.</p> <p>Analyser des informations.</p> <p>Synthétiser des informations.</p> <p>Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p> <p>Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.</p>

⁸² Il s'agit de ressources déjà mobilisées lors de l'UAA « Normes et Société ».

- Pistes didactiques permettant de développer la compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Produire une présentation claire de l'analyse et de la conclusion.</p> <p>Organiser un débat suscitant la réflexion sur les pratiques médiatiques contemporaines.</p> <p>Construire le concept de socialisation.</p>	<p>Socialisation.</p>		

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse critique de pratiques médiatiques contemporaines.
Traitement d'un portefeuille de documents.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix des pratiques médiatiques contemporaines.
Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Rigueur de l'analyse.
Pertinence de la conclusion.
Correction de la langue (éventuellement).
Originalité de la production (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation des implications juridiques et/ou sociologiques de pratiques médiatiques contemporaines.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix des pratiques médiatiques contemporaines.
Choix du support de communication utilisé par l'élève.
Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.
Qualité du support de communication.
Cohérence de l'exposé.
Respect des normes du langage.
Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE « LE MARCHÉ DU TRAVAIL »

Objectifs particuliers

Outils l'élève pour:

- comprendre le fonctionnement des entreprises,
- permettre une réflexion sur son choix professionnel futur et ses implications,
- comprendre les informations contenues dans un contrat de travail⁸³.

Considérations méthodologiques particulières

Cette UAA comporte deux compétences à développer de nature et de degré de difficulté différents.

- Il conviendra tout d'abord de procéder à une analyse critique d'un marché du travail lié à un métier qui a du sens pour l'élève.

Pour résoudre une situation-problème, l'élève disposera d'un portefeuille de documents.

L'importance et la composition de celui-ci seront adaptées au public visé.

La recherche et l'analyse des diverses informations seront les caractéristiques majeures de cette UAA.

Le recours à des personnes ressources pourrait se révéler particulièrement fructueux (formateur dans un Centre de compétence...).

- Il conviendra ensuite d'analyser un contrat de travail et une fiche de paie afin de pouvoir faire face à deux problématiques de nature juridique.

⁸³ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 13/21.

Intention pédagogique

- Compétences de niveau 1:
 - déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale (analyser un marché du travail) ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle (faire face à une problématique relative à un contrat de travail).

- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - synthétiser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris) ;
 - résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

Séquence d'apprentissage

- Situations-problèmes

Exemple de situation-problème pour la première compétence de niveau 1

Tu viens de terminer tes études à ... dans la section ...

Tu souhaites travailler le plus rapidement possible.

Le métier de ... t'intéresse énormément, mais tu ne sais pas s'il offre des perspectives d'emploi.

Tu hésites sur le choix du statut du travailleur.

Ton voisin te conseille de solliciter rapidement un emploi dans diverses entreprises afin de pouvoir bénéficier d'une attestation qui te permettra de percevoir immédiatement des allocations de chômage.

Selon lui, le statut d'indépendant est intéressant/peu intéressant.

Il prétend que le métier qui t'intéresse est en pénurie/n'est pas en pénurie et que les offres d'emploi sont nombreuses/peu nombreuses.

Il soutient également que ce métier est bien protégé/n'est pas bien protégé de la concurrence étrangère et que les compétences professionnelles requises sont contraignantes/peu contraignantes.

Il te faut impérativement confronter ces informations à la réalité économique et sociale avant de pouvoir effectuer un choix professionnel.

Tu disposes des documents suivants...

Exemple de situation-problème pour la seconde compétence de niveau 1

⇒ Tu es finalement embauché par l'entreprise X.

Tu reçois ta fiche de paie par courrier électronique.

Tu dois la vérifier et, si nécessaire, la contester auprès de la personne compétente.

Tu disposes des documents suivants: l'organigramme de la société, le règlement de travail, ton contrat de travail, une convention collective de travail (CCT), un guide social...

⇒ Tu es finalement embauché par l'entreprise X.

Le .../.../20.., tu reçois une lettre recommandée qui te notifie ton licenciement.

Tu dois la vérifier et, si nécessaire, la contester auprès de la personne compétente.

Tu disposes des documents suivants: l'organigramme de la société, le règlement de travail, ton contrat de travail, une convention collective de travail (CCT), un guide social...

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>A l'aide de différents supports, identifier les formalités administratives à effectuer à la fin de ses études.</p> <p>Analyser des statistiques (Comité Subrégional de l'Emploi ...) afin de caractériser le marché du travail du métier visé.</p> <p>A l'aide d'une recherche ou d'un exposé d'une personne ressource, comparer les différents statuts du travailleur.</p>	<p>Organismes de représentation des travailleurs et des employeurs. Formalités administratives.⁸⁴</p> <p>Marché du travail, statistiques.</p> <p>Statuts du travailleur.</p>	<p>Identifier les organismes de représentation des travailleurs et leurs rôles(C).</p> <p>Analyser le marché du travail régional en termes d'emploi, de chômage et de formation (A).</p> <p>Identifier les caractéristiques et les implications des différents statuts possibles d'un travailleur (C).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Synthétiser des informations. Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris). Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.</p>

⁸⁴ Les formalités administratives ne feront pas l'objet d'une évaluation sommaive car elles ne figurent pas dans les ressources listées dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques.

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus	Compétences niveau 2
<p>A l'aide d'un support (articles de presse, document audio-visuel...), dégager les conséquences de la mondialisation sur le métier visé.</p> <p>Rechercher puis analyser différentes offres d'emploi concernant le métier visé.</p> <p>Produire une présentation claire de l'analyse et de la conclusion.</p> <p>Construire le schéma économique.</p> <p>Etablir un lien avec le concept de socialisation.</p>	<p>Mondialisation des marchés des biens et services et du travail.</p> <p>Compétences socioprofessionnelles. Formes d'entreprises.</p> <p>Schéma économique.</p> <p>Socialisation.</p>	<p>Déterminer les implications sociales et économiques dans un marché du travail (T).</p>	

- Pistes didactiques permettant de développer la seconde compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Analyser le contrat de travail afin d'identifier les éléments essentiels et de faire face à la problématique posée.</p> <p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Analyser la fiche de paie afin de répondre à la problématique posée.</p>	<p>Contrat de travail: droits et obligations. Règlement travail. Convention collective. Organigramme.</p> <p>Fiche de paie. Indexation et pouvoir d'achat. Organigramme.</p>	<p>Identifier les éléments essentiels de différents types de contrats de travail (C). Analyser les clauses d'un contrat de travail (A). Faire face à une problématique relative à un contrat de travail (T).</p> <p>Identifier et distinguer le salaire coût, le salaire brut, le salaire net (C). Lire et expliquer une fiche de paie (A). Faire face à une problématique relative à un contrat de travail (T).</p>	<p>Rechercher et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p>

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la première compétence de niveau 1 « Déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse d'un marché du travail lié à un métier qui a du sens pour l'élève.
Recherche et traitement d'informations.
Analyse de statistiques.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du marché du travail.
Choix du mode de recherche des informations.

Critères proposés

Rigueur de l'analyse.
Pertinence de la conclusion.
Correction de la langue (éventuellement).
Originalité de la production (éventuellement).

Évaluations relatives à la seconde compétence de niveau 1 « Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse d'un contrat de travail/fiche de paie.
Traitement d'un portefeuille de documents.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du contrat de travail/fiche de paie.
Choix de la problématique de nature juridique abordée.
Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Exactitude de l'analyse.
Pertinence de la justification.
Correction de la langue (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation d'un marché du travail lié à un métier qui a du sens pour l'élève.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix du marché du travail.

Choix du support de communication utilisé par l'élève.

Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.

Qualité du support de communication.

Cohérence de l'exposé.

Respect des normes du langage.

Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

UNITÉ D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

« LE CITOYEN ET L'ÉTAT »

Objectifs particuliers

Outiller l'élève pour:

- découvrir les objectifs de la fiscalité et de la parafiscalité,
- comprendre le système électoral et apprendre à poser un choix politique⁸⁵.

Considérations méthodologiques particulières

Cette UAA comporte deux compétences à développer de nature et de degré de difficulté différents.

- Le développement de la première compétence de niveau 1 nécessite le recours impératif à l'utilisation d'un logiciel de fiscalité. Cela permettra de donner un véritable sens à l'étude de la déclaration fiscale et de l'avertissement-extrait de rôle (impôt des personnes physiques).
- Il conviendra de privilégier l'analyse systémique pour appréhender la seconde compétence à développer. L'élève doit prendre conscience que son comportement de citoyen déclenchera une cascade de réactions dont les conséquences devront être mesurées avant de prendre une décision.

Le schéma économique complet doit constituer un outil qui aidera l'élève à résoudre la situation-problème proposée.

Cette UAA nécessitera la mobilisation de nombreuses ressources.

Le professeur pourrait dès lors trouver pertinent de construire préalablement certaines d'entre elles afin de permettre à l'élève de s'engager dans la situation-problème.

Pour résoudre une situation-problème, l'élève aura à sa disposition un portefeuille de documents. L'importance et la composition de ce portefeuille seront adaptées au public visé.

Le recours à des personnes ressources se révélera particulièrement intéressant (spécialiste en fiscalité, Conseiller communal...).

⁸⁵ Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques, p. 13/21.

Intention pédagogique

- Compétences de niveau 1:
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle (raisonner en contribuable avisé) ;
 - déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale (analyser une décision/proposition d'un pouvoir public).
- Compétences de niveau 2:
 - recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche ;
 - analyser des informations ;
 - synthétiser des informations ;
 - appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris) ;
 - résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

Séquence d'apprentissage

- Situations-problèmes

Exemple de situation-problème pour la première compétence de niveau 1

En mai, Alain, ton meilleur ami, vient de recevoir sa déclaration fiscale.

Il souhaite compléter la version numérique.
Il te demande de l'aider.

Tu disposes:

- de l'enveloppe complète envoyée par l'administration fiscale,
- d'un ordinateur avec une connexion Internet⁸⁶,
- d'un dossier comportant divers documents (renseignements personnels, pièces justificatives à la déclaration...)

En juin, Alain t'apporte des pièces justificatives qu'il avait oublié de te remettre.

Il te demande de lui montrer l'incidence de celles-ci sur le montant de l'impôt.

Tu disposes:

- de l'enveloppe complète envoyée par l'administration fiscale,
- d'un ordinateur avec une connexion Internet,
- d'un schéma illustrant la procédure d'imposition à l'impôt des personnes physiques,
- du dossier comportant les nouvelles pièces justificatives à la déclaration.

Exemple de situation-problème pour la seconde compétence de niveau 1

20.. est une année d'élection.

Le parti politique X propose de

Tu souhaites déterminer les enjeux et les limites de cette proposition sur l'/les agent(s) économique(s) Ménage/Entreprise/État/Reste du monde avant d'effectuer un choix.

Tu disposes:

- de documents ...,
- d'une connexion Internet.

⁸⁶ Un matériel didactique développé de manière à pouvoir être utilisé directement en classe se trouve sur le site Internet du SPF Finances.

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1 (partie 1)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Compléter le document préparatoire puis la déclaration fiscale numérique.</p> <p>Analyser le calcul de l'impôt (IPP) afin de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vérifier l'adéquation des codes et des rubriques de la feuille de calcul à ceux du document préparatoire ; - vérifier l'adéquation du document préparatoire aux différentes pièces justificatives ; - construire une première représentation schématique des différentes étapes de la procédure d'imposition à l'IPP. <p>Corriger, si nécessaire, le document préparatoire et la déclaration fiscale numérique.</p>	<p>IPP (déclaration fiscale, avertissement-extrait de rôle, guide fiscal, procédure d'imposition)⁸⁷.</p>	<p>Compléter une déclaration fiscale numérique (IPP) (A).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche.</p> <p>Analyser des informations.</p> <p>Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p>

⁸⁷ Le programme précise ici les ressources listées dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques.

- Pistes didactiques permettant de développer la première compétence de niveau 1 (partie 2)

Étapes principales	Ressources	Processus cognitifs	Compétences niveau 2
<p>Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution.</p> <p>Modifier le document préparatoire de la déclaration fiscale en tenant compte des nouvelles pièces justificatives.</p> <p>Émettre des hypothèses quant aux éléments du schéma⁸⁸ qui pourraient être modifiés et, partant, quant à leur incidence sur le montant de l'impôt.</p> <p>Compléter la nouvelle déclaration fiscale numérique.</p> <p>Analyser le calcul de l'impôt (IPP) afin de vérifier la pertinence des hypothèses émises. Formuler éventuellement d'autres hypothèses puis les vérifier.</p> <p>Produire une présentation claire de l'incidence (éventuelle) des nouvelles pièces justificatives sur le montant de l'impôt.</p>	<p>IPP (déclaration fiscale, avertissement-extrait de rôle, guide fiscal, procédure d'imposition).</p>	<p>Expliquer la procédure d'imposition à l'IPP (C).</p> <p>Montrer l'incidence d'une décision prise par le contribuable sur le montant de l'impôt (IPP) (T).</p>	<p>Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche.</p> <p>Analyser des informations.</p> <p>Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris).</p>

⁸⁸ Schéma illustrant la procédure d'imposition à l'impôt des personnes physiques.

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources avant le développement de la seconde compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus	Compétences niveau 2
<p>A partir de supports (articles de presse, document audio-visuel, ...), installer/« réinstaller »⁸⁹ les notions de « système électoral », « partis politiques » et « niveaux de pouvoir ».</p> <p>Analyser des cas simples de la vie courante afin d'identifier les principales recettes et dépenses de l'État.</p> <p>A l'aide de la méthode du « brainstorming », trouver un maximum d'interventions de l'État. Classer ensuite ces interventions en catégories.</p> <p>A partir de supports (articles de presse ...), dresser l'organigramme de la sécurité sociale.</p>	<p>Organisation de l'État: niveaux de pouvoir, système électoral et partis politiques.</p> <p>Budget de l'État: recettes</p> <ul style="list-style-type: none"> - impôts (IPP, TVA...), - cotisations sociales, <p>dépenses</p> <ul style="list-style-type: none"> - de fonctionnement, - d'investissement, - de sécurité sociale. <p>Politiques de l'État: redistribution, régulation, production de biens et services collectifs, législation⁹⁰.</p>	<p>Identifier les différents niveaux de pouvoir pour lesquels on vote (C).</p> <p>Repérer les principales recettes et dépenses dans le budget de l'État (C).</p> <p>Expliquer le rôle et le fonctionnement de la sécurité sociale (C).</p>	<p>Traiter des informations. Analyser des informations. Synthétiser des informations.</p>

⁸⁹ Nombre de ces notions sont abordées dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation historique.

⁹⁰ Le volet « Législation » des politiques de l'État ne fera pas l'objet d'une évaluation sommative car il ne figure pas dans les ressources listées dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation économique et sociale – Humanités professionnelles et techniques.

- Pistes didactiques permettant l'installation préalable de ressources avant le développement de la seconde compétence de niveau 1 (suite du tableau)

Étapes principales	Ressources	Processus	Compétences niveau 2
Compléter et commenter le schéma économique sur base d'interventions de l'État.	Schéma économique.	Compléter et commenter le schéma économique sur base d'interventions de l'État (A).	

- Pistes didactiques permettant de développer la seconde compétence de niveau 1

Étapes principales	Ressources	Processus	Compétences niveau 2
Poser le problème et déterminer les démarches nécessaires à sa résolution. Rechercher, traiter et analyser les informations nécessaires à la résolution du problème et mobiliser les savoirs existants. Présenter les enjeux et les limites de la décision/mesure à l'aide du schéma économique. Le cas échéant, établir un lien avec le concept de socialisation.	Niveaux de pouvoir. Système électoral et partis politiques. Budget de l'État. Politiques de l'État. Schéma économique.	Déterminer les enjeux et limites d'une décision/proposition prise par l'État/un parti politique (T).	Recueillir et traiter des informations en fonction d'une recherche. Analyser des informations. Synthétiser des informations. Appliquer des concepts, des modèles, des procédures (appris). Résoudre des problèmes par application des savoirs, concepts et procédures appris.

Indications méthodologiques pour élaborer les évaluations

Évaluations relatives à la première compétence de niveau 1 « Appliquer des concepts, des modèles, des procédures appris à une situation économique, juridique ou sociale nouvelle »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Déclaration fiscale numérique à remplir.
Calcul de l'impôt (IPP) à commenter.
Traitement d'un portefeuille de documents.
Utilisation d'un guide fiscal.
Utilisation d'un logiciel fiscal.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Situation du contribuable.
Choix du guide fiscal.
Choix du logiciel fiscal.
Importance et composition du portefeuille de documents.

Critères proposés

Exactitude de l'analyse.
Pertinence de la justification.
Correction de la langue (éventuellement).

Évaluations relatives à la seconde compétence de niveau 1 « Déterminer les enjeux et les limites d'un concept, d'un modèle, d'une politique face à une problématique économique, juridique ou sociale »

Éléments de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Analyse des enjeux et des limites d'une décision/proposition prise par l'État/un parti politique.
Recherche et traitement d'informations.
Utilisation du schéma économique complet.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Le choix de la décision/proposition prise par l'État/un parti politique.
Le mode de recherche et de traitement de l'information.

Critères proposés

Rigueur de l'analyse.
Pertinence de la conclusion.
Correction de la langue (éventuellement).
Originalité de la production (éventuellement).

Évaluations relatives à la compétence de niveau 1 « Communiquer un message fondé sur des concepts économiques, juridiques ou sociaux, à un public cible précis »

Élément de la situation-problème proposée qu'il ne faut pas modifier

Présentation des enjeux et des limites d'une décision/proposition prise par l'État/un parti politique.

Éléments de la situation-problème proposée qu'il est possible de modifier

Choix de la décision/proposition.

Choix du support de communication utilisé par l'élève.

Choix du public cible.

Critères proposés

Qualité de l'information.

Qualité du support de communication.

Cohérence de l'exposé.

Respect des normes du langage.

Clarté et exactitude des réponses aux questions du public (éventuellement).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Monographies

Carette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire – Didactique générale*. Bruxelles: De boeck.

Duvivier, M. & Stiénon A. (2010). *S'autoévaluer pour progresser*. Tihange: CAF

Odrovic, M. (2011). *Didactique des sciences économiques dans le cadre d'une pédagogie des compétences*. Tihange: CAF

Documents non publiés

Abstract du cahier des charges relatifs aux Référentiels interréseaux des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des Humanités professionnelles et techniques. (s.d.). Document non publié, Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale, Bruxelles.

Canevas programmes. (s.d.). Document non publié, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles.

La remédiation – La Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage – Extraits pp.7-40. (2012). Document non publié, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles.

Maingain, A. & Hogenboom, J.P. (2013). *Note à propos de l'évaluation dans le cadre des UAA des référentiels interréseaux de compétences terminales de la formation commune de l'enseignement technique de qualification et des cours de mathématiques et sciences dans l'enseignement de transition*. Document non publié, Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale, Bruxelles.

Vademecum & corpus législatif à l'attention des chefs d'établissement participant au projet « Évaluation ». (2014). Document non publié, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles.

Van Lint, S. (s.d.). *Description comparée des grands courants de la pédagogie contemporaine*. Document non publié, Service des Sciences de l'Éducation de l'ULB, Bruxelles.

Pages Web

Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques. (s.d.). *Les familles de tâches en sciences économiques*. En ligne sur le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles <http://www.enseignement.be/index.php?page=24399>.

Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques. (2008). *Présentation générale des outils*. En ligne sur le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles <http://www.enseignement.be/index.php?page=24399>.

Portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Compétences et savoirs requis en sciences économiques et sociales – Humanités générales et technologiques*. En ligne http://www.enseignement.be/index.php?page=25189parametres_page.

Portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). L'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée *dans les référentiels inter-réseaux*. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php?page=26969&navi=3553>.

Textes législatifs

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.

Décret du 05 décembre 2013 modifiant les grilles-horaires dans la section de qualification de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et organisant les stages dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 et de forme 4, *Moniteur belge*, 25 mars 2014.

Décret du 4 décembre 2014 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation économique et sociale ainsi qu'en formation historique et géographique, *Moniteur belge*, 20 janvier 2015.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998 fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, *Moniteur belge*, 26 août 1998.

Arrêté Ministériel du 1er juillet 2014 portant approbation du règlement des études de l'Enseignement secondaire ordinaire organisé par la Communauté française, *Moniteur belge*, 23 septembre 2014.

Circulaire 2540 du 28 novembre 2008 ayant pour objet les documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire.