

# **MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE**

**Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique**

Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage  
du réseau d'Enseignement organisé par la Communauté française

## **ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE PLEIN EXERCICE**

### **HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES**

#### **ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

Deuxième degré

Troisième degré

7<sup>e</sup> année qualifiante

7<sup>e</sup> année complémentaire

7<sup>e</sup> année de type C

7<sup>e</sup> année de type B (ancien répertoire)

#### **FORMATION COMMUNE**

#### **PROGRAMME D'ETUDES DU COURS :**

### ***D'HISTOIRE***

293/2006/249

## AVERTISSEMENT

Le présent programme est d'application à partir de l'année scolaire 2007-2008, dans les deux années des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire professionnel, ainsi qu'en 7<sup>e</sup> année professionnelle de type C et de type B (qu'elle soit qualifiante ou complémentaire ou qu'elle relève de l'ancien répertoire).

Il abroge et remplace le programme 293P/2005/249 auquel il est identique. Le programme 293P/2005/249 avait été approuvé à titre provisoire dans l'attente de l'avis favorable de la Commission des programmes pour les humanités professionnelles et techniques. Cet avis favorable étant intervenu, le programme repris ci-après (293/2006/249) a reçu l'approbation ministérielle à titre définitif.

Ce programme figure sur RESTODE, serveur pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française

Adresse : <http://www.restode.cfwb.be>

Il peut en outre être imprimé au format PDF.

## INTRODUCTION

### La structure du programme

La première partie de l'introduction décrit de façon concise **la didactique de l'histoire** à mettre en œuvre. Il est ensuite traité de **l'évaluation** des savoirs, des savoir-faire et des compétences. Concilier la construction des savoirs et celle des compétences suppose une **gestion du temps** scolaire très rigoureuse. L'introduction se termine par l'énoncé des **exigences de l'inspection** pour répondre aux normes légales.

Le programme précise ensuite les contenus de **savoirs à aborder** et à maîtriser. Le cas échéant, il fixe le minimum requis. Pour chaque contenu de savoir, il est proposé des concepts à construire. Le professeur fait un choix parmi ces concepts ; il est impossible de les aborder tous. Comme un savoir se construit dans la durée, le choix sera fait de façon cohérente en prenant en compte l'ensemble des années d'études.

Pour chaque année d'études sont ensuite proposées des **situations d'apprentissage**. Soit elles sont classées en fonction de la compétence qu'elles permettent d'entraîner (C1, C2, C3, C4) soit elles s'enchaînent pour former une ébauche de séquence.

Les situations d'apprentissage sont proposées à titre d'exemple. Le professeur est invité à les adapter et à en imaginer de nouvelles. En aucun cas, le professeur ne peut se contenter de juxtaposer les situations d'apprentissage les unes aux autres. Le cours d'histoire doit conserver toute sa cohérence : dans le cahier des élèves, les chapitres et les paragraphes continuent en s'enchaînant en toute logique. Ce cahier comportera à la fois les contenus des matières et les traces des tâches réalisées par les élèves.

Chaque situation d'apprentissage a été conçue en fonction de documents concrets. Les professeurs pourront utilement contacter le CAF<sup>1</sup>, centre de formation du réseau, pour obtenir des informations complémentaires relatives au choix des documents.

---

<sup>1</sup> Centre d'Autoformation et de Formation Continué de la Communauté française, La Neuville, 1 4500 TIHANGE  
085/271360

## LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

### Les contenus

Les savoirs, les savoir-faire et les compétences à développer à partir du 2<sup>e</sup> degré des humanités professionnelles constituent la suite logique des acquis du 1<sup>er</sup> degré tels qu'ils sont définis par les socles de compétences. En début d'année, le professeur veillera à évaluer les acquis réels des élèves. L'utilisation des outils de travail et des démarches d'apprentissage de base resteront un objectif primordial tout au long du 2<sup>e</sup> degré afin de combler les lacunes constatées.

Ce programme reprend un cadre chronologique parallèle à celui de l'enseignement général et de l'enseignement technique : il facilite ainsi le passage éventuel d'une forme d'enseignement à une autre. Mais à l'intérieur de ce cadre commun, grâce à la souplesse des savoirs proposés, le programme permet aussi au professeur de s'adapter à sa classe et à la diversité de l'actualité tout en maintenant une rigueur et un équilibre bien nécessaires. À cette fin, sous l'intitulé « minimum requis », le présent programme prévoit des minima incompressibles ; ils doivent être traités quelles que soient les circonstances.

Les contenus ne sont ni l'essentiel ni un prétexte. D'une part ils doivent permettre aux élèves de s'approprier les points de repères indispensables à la compréhension du monde dans lequel ils vivent (les concepts, les repères chronologiques et spatiaux). D'autre part, les contenus constituent le point d'appui nécessaire à l'acquisition des compétences telles que précisées dans le décret définissant les *Compétences terminales et savoirs communs des humanités professionnelles et techniques*, édité par l'AGERS, direction de la recherche en évaluation et du pilotage interréseaux (avril 2000).

### Les concepts

Les savoirs doivent être envisagés dans la perspective de la construction des concepts qui permettront aux élèves de décoder le monde. Les concepts à privilégier figurent en regard des contenus.

La plupart des élèves, et ceux qui fréquentent l'enseignement professionnel ne font pas exception, ne s'approprient pas facilement des savoirs. Même après un effort de mémorisation pour un contrôle de restitution, les savoirs restent instables et bien souvent disparaissent de la mémoire. La construction des concepts devrait permettre de remédier à cette situation. La construction d'un concept suppose notamment l'identification de ses attributs. Par exemple, le concept de « pouvoir autoritaire » implique entre autre une doctrine de légitimation du pouvoir, des instruments de pouvoir

(administration, impôt, armée, ...), la communication d'une image (la propagande), un rapport au fait religieux, etc. Si chaque fois que le professeur aborde un contenu de matière permettant de construire le concept de « pouvoir autoritaire », il privilégie l'un ou l'autre attribut du concept, les élèves devraient acquérir des savoirs et des savoir-faire qu'ils pourront réinvestir dans chaque situation d'apprentissage : par exemple, l'analyse de l'iconographie du pouvoir. Les attributs du concept seront réutilisables dans la construction d'un concept parallèle, celui de démocratie. Ainsi choisir des contenus et des ressources documentaires en se basant sur la construction des concepts permettra aux élèves d'acquérir des savoirs plus stables et de prendre conscience que ce qui a été appris est utilisable et réellement utilisé.

### **Un cours d'histoire sous forme de résolution de problématiques**

La didactique à mettre en œuvre est commune à toutes les formes d'enseignement puisque dans chacune d'entre elles, les élèves doivent acquérir non seulement des savoirs mais aussi des compétences.

Le cours prend la forme de petites problématiques à résoudre par les élèves qui utilisent d'une part les ressources de savoirs et de savoir-faire acquises antérieurement et d'autre part les informations à repérer dans un dossier limité à quelques documents. Cette démarche sera pratiquée avec l'aide du professeur, si nécessaire.

Une problématique est une énigme qui est susceptible de susciter la curiosité de celui qui y est confronté et donc le désir d'obtenir une réponse. Ces problématiques sont souvent celles que les historiens se sont posées et qui ont motivé leurs recherches. Les questions que l'historien pose à l'histoire varient avec le temps non seulement parce que certaines problématiques sont résolues mais aussi et surtout parce que les préoccupations du moment changent. Ces questions ont souvent leurs racines dans le présent. Aujourd'hui les préoccupations de sauvegarde du milieu, les rapports entre les religions sont à la base de nombreuses recherches. Il est donc normal que les problématiques que le professeur propose à ses élèves soient aussi souvent que possible en rapport avec leurs préoccupations. Élaborer un cours qui prend la forme de résolution de problématiques posées par le professeur est bien ; faire en sorte que l'interrogation vienne des élèves eux-mêmes est encore mieux. C'est le sens de la première des quatre compétences à entraîner et acquérir.

Une problématique doit être concrète et limitée. Les problématiques à base de causalité ou de conséquences (causes de l'absolutisme, causes de la révolution française, etc.) sont souvent vastes et abstraites. Il est préférable de choisir des problématiques plus abordables : quelle était la condition des paysans français sous Louis XIV et se préoccupait-on de leur situation ? Existait-il une résistance allemande à Hitler ? La problématique traitée en classe se limitera le plus souvent à une des facettes d'une problématique plus vaste.

Ainsi, à défaut de pouvoir aborder tous les aspects de la condition prolétarienne au XIX<sup>e</sup> s. ou de l'évolution du niveau de vie durant les golden-sixties, les élèves travailleront, par exemple, sur l'habitat ou le salaire ou les loisirs ; les autres aspects étant, le cas échéant, vus de façon plus classique par le professeur.

### **L'autonomie de l'élève**

La maîtrise d'une compétence implique l'apprentissage de l'autonomie. L'élève doit donc apprendre à résoudre un problème seul. Tout l'art du professeur est de proposer à l'élève une problématique qui constitue un défi, mais un défi à sa mesure. Elle sera mise à la portée de l'élève parce que le professeur aura brossé le contexte et lui aura donné les ressources nécessaires en savoirs et savoir-faire. Parfois le professeur aura même résolu avec les élèves quelques facettes du problème, l'élève devant alors traiter, seul, un autre aspect.

La résolution de la problématique, en autonomie si possible, sous la conduite du professeur si nécessaire, permet aux élèves d'entraîner et d'acquérir des savoir-faire, des compétences et de construire des savoirs.

Les savoir-faire et les compétences font l'objet de fiches méthodologiques élaborées avec les élèves. Les élèves auront déjà été habitués à cette façon de travailler durant le 1<sup>er</sup> degré. Ces fiches méthodologiques constituent des outils qui facilitent aussi l'acquisition progressive de l'autonomie.

Cette didactique n'implique aucunement l'uniformité des méthodes. Il reste essentiel de varier les supports, les activités, les lieux d'apprentissage, ... Le professeur prendra la parole pour transmettre les informations dont les élèves auront besoin, pour organiser une transition entre deux séquences, pour réorganiser les savoirs, pour assurer la correction des productions des élèves. Les tâches confiées aux élèves varient aussi en fonction de la compétence visée. L'élaboration d'une synthèse ou du tableau de classement des informations préparatoires à une synthèse est une tâche tout à fait différente de la construction d'un outil de communication, par exemple d'un panneau d'affichage.

## Les compétences

En histoire, les compétences à faire acquérir par les élèves, privilégiées dans l'enseignement organisé par la Communauté française, sont les suivantes :

1. *Concevoir et formuler les questions qui feront l'objet d'une recherche ; rechercher les informations pertinentes par rapport à la problématique choisie.*

L'énoncé de quelques questions qui piquent la curiosité viendra assez naturellement si l'élève est confronté à deux ou trois documents contradictoires. L'élaboration de questions de recherche ne doit pas nécessairement venir en début d'apprentissage ; au terme d'une séquence, il reste souvent des questions non résolues.

2. *Examiner de façon critique les informations disponibles ; établir les raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.*
3. *Élaborer une synthèse qui apporte une réponse à une problématique ou à un aspect d'une problématique posée.*

L'analyse de la documentation pour y repérer les éléments pertinents par rapport à la problématique, l'élaboration d'un tableau de classement des informations constituent des étapes préparatoires à la réalisation d'une synthèse structurée.

4. *Donner à la réponse la forme la mieux appropriée pour la communiquer aux autres.*

Remarque : L'analyse des documents est une démarche commune aux quatre compétences et ne se limite pas à la compétence 2 . Dans celle-ci, l'analyse débouche sur la critique des sources.

## L'EVALUATION

Le décret "missions" définit la compétence comme « 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 ». Cette définition de la compétence fait apparaître implicitement la notion de « ressources ». En effet la compétence se manifeste lors de l'accomplissement d'une tâche qui implique la mise en œuvre de façon combinée des ressources que sont

- les savoirs,
- les savoir-faire
- et les attitudes.

Ces savoirs, savoir-faire et attitudes sont les ressources que l'élève mobilise pour réaliser la tâche qui lui est confiée. L'exercice de la compétence proprement dite consiste à résoudre la problématique posée en combinant ces ressources.

Comme dans les autres formes d'enseignement (général et technique), l'évaluation portera d'une part sur les ressources (savoirs acquis et savoir-faire) et d'autre part sur leur mobilisation dans l'exercice d'une des quatre compétences à acquérir.

Dans l'évaluation, la distinction entre les ressources et les compétences est justifiée par une raison strictement pédagogique liée à l'essence même de notre métier : faire apprendre c'est à dire faire progresser. Afin de pouvoir poser un diagnostic, il est logique de demander d'évaluer séparément les ressources. Si le professeur constate chez un élève des difficultés à mener à bien une tâche de résolution de problème, il est nécessaire de se poser la question de l'origine des difficultés. Celles-ci se situent-elles du côté des ressources : l'élève ne sait pas, ne sait pas faire, ... Ou bien se situent-elles du côté de la capacité d'intégration : il ne comprend pas la problématique, il n'est pas capable de choisir et de mettre en œuvre les démarches de résolution de celle-ci. Le processus d'apprentissage dépend des réponses que le professeur apporte à ces questions.

En outre une évaluation traditionnelle du savoir et, le cas échéant, des savoir-faire est de nature à rassurer les élèves et les parents.

Et enfin la notion de « ressources » a aussi l'avantage de caractériser le savoir qui doit être évalué. Il ne s'agit pas du savoir encyclopédique mais du savoir limité aux notions qui seront ou pourraient être mises en œuvre dans l'évaluation d'une compétence.

Doit-on évaluer les attitudes ? Non ! Du moins pas de manière certificative. Nous manquons d'expérience. Les outils sont peu nombreux voire inexistants. Nous pourrions, à tort, évaluer des comportements qui relèvent de la note relative au comportement social et personnel : le bavardage, le désordre, ... Pour ces raisons et par prudence, les attitudes ne doivent pas être évaluées de façon certificative. Mais il est certain que le professeur qui constate qu'un élève ne peut, par exemple, analyser la documentation mise à sa disposition à cause de son impatience ou parce qu'il se laisse systématiquement emporter par son manque d'écoute à l'opinion d'autrui, doit l'avertir ainsi que ses parents et tenter de mettre en place une remédiation.

En toute circonstance, le professeur aura l'obligation de respecter une règle simple et ancienne, elle est d'ordre juridique mais elle relève du bon sens : doit être évalué ce qui a été appris, ne peut être évalué que ce qui a été appris.

L'évaluation des ressources ne pose guère problème ; elle consiste à restituer des savoirs éventuellement sous la forme de petits QCM ou de notions à apparier ou à analyser une carte, un graphique, à utiliser un dictionnaire, un atlas, etc.



L'évaluation du degré de maîtrise d'une compétence se fait par la confrontation de l'élève à des tâches-problèmes similaires à celles qui ont été exploitées en apprentissage.

## **LA GESTION DU TEMPS**

Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés des humanités professionnelles, le cours d'histoire sera scindé en courtes séquences. Si la séquence prend la forme d'un projet, ce qui peut être motivant, elle restera de courte durée. Le professeur doit en effet tenir compte du fait que l'ensemble des savoirs du programme doit être vu de façon équilibrée.

Les séquences seront ancrées aussi souvent que possible dans l'actualité événementielle, sociale, économique, culturelle. Dans l'énoncé des savoirs, pp. 8 à 32, le programme met en évidence par le sigle « P ↔ P » la nécessité de mettre en relation le passé et le présent et réciproquement.

Il faut bien être conscient que l'année scolaire se joue potentiellement en 24 ou 25 leçons et que certaines d'entre-elles seront perdues pour des raisons multiples. Le temps scolaire est donc une denrée rare que le professeur doit gérer de façon très rigoureuse en veillant à éliminer toutes les formes de gaspillage.

C'est pourquoi il est demandé

- d'établir dès le mois de septembre la planification des contenus à voir sur l'ensemble de l'année scolaire,
- de ne pas consacrer toute une heure de cours à une évaluation de restitution des savoirs,
- d'utiliser les périodes de révision et d'examen dans le cadre global des apprentissages,
- d'éliminer toutes les actions qui constituent des pertes de temps : dicter ou copier les objectifs du cours, le programme, ...

## **LE CADRE LEGAL**

### **Le cours d'histoire : intitulés officiels et volume/horaire.**

Au 2<sup>e</sup> degré des humanités professionnelles (comme en 1<sup>ère</sup> année B et en 2<sup>e</sup> année professionnelle), le cours d'histoire se place dans le cadre de la « Formation humaine : partie exploration des réalités sociale, civique et historique ». Le commentaire de la circulaire organisant l'année scolaire précise que le français se donne à raison de trois heures/sem. et le cours d'histoire à raison d'une heure /sem.

Au 3<sup>e</sup> degré des humanités professionnelles, le cours d'histoire est compris dans la « Formation historique et géographique : partie histoire » à raison d'une heure / sem.

Cela signifie donc que les élèves de l'enseignement professionnel ont droit comme les élèves des autres formes d'enseignement à une formation historique sérieuse. La nécessité pour tous de devenir des citoyens responsables, l'absolu besoin de permettre à chacun de dialoguer avec l'autre et donc la cohérence de notre société supposent l'appropriation par tous des mêmes outils intellectuels, même si leur degré de maîtrise se situe à des niveaux différents.

### **L'éducation à la citoyenneté**

Il appartient au professeur de définir ses objectifs en vue de l'acquisition des compétences et de la construction des concepts. Le fil rouge qui doit guider ses choix est l'éducation à la citoyenneté : les hypothèses d'aujourd'hui ne seront pas nécessairement les vérités de demain, les textes, les images véhiculent des idéologies et des valeurs, la satisfaction des besoins est le résultat d'une organisation sociale qui suppose pour chacun des droits et des devoirs, la réalité est toujours complexe et il est dangereux de l'interpréter au moyen de stéréotypes, ...

## **Directives de l'inspection pour répondre aux normes légales**

### **Le plan de travail**

Celui-ci a pour objectif la mise en œuvre logique et harmonieuse de l'ensemble du programme tant au point de vue des savoirs que des compétences.

Il comprendra :

- l'énoncé des matières et les concepts visés,
- l'estimation du nombre de leçons prévues,
- la ou les compétences exercées durant les séquences consacrées à ces matières.

Le plan de travail est établi dès le mois de septembre et réaménagé en cas de changement d'attributions en cours d'année scolaire.

### **Le cahier des matières vues**

Ce cahier pourra consister en une mise à jour du plan de travail avec les matières effectivement vues et les compétences réellement exercées et évaluées.

### **Les préparations des cours et des autres activités**

Les préparations distingueront

- les activités au cours desquelles le professeur installe les ressources c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire
- les tâches-problèmes confiées aux élèves soit pour entraîner soit pour évaluer la maîtrise des compétences.

Les fiches de préparation de ces tâches-problèmes comporteront les mentions suivantes :

- le point de programme concerné,
- la compétence visée,
- le concept visé,
- une description sommaire des ressources de savoirs et de savoir-faire à maîtriser pour mener à bien la tâche,
- la consigne donnée à l'élève,
- en cas d'évaluation à valeur certificative, le grille des critères et des indicateurs d'évaluation.

### **Les travaux des élèves**

Les travaux écrits ayant fait l'objet d'une évaluation à valeur certificative doivent être corrigés et remis au secrétariat aux dates fixées par le chef d'établissement.

## **Le nombre de travaux d'évaluation**

Dans l'enseignement professionnel, chacune des quatre compétences doit être évaluée de façon certificative au moins une fois et deux des quatre compétences, au choix du professeur, doivent être évaluées au moins deux fois, en ce compris les épreuves d'examens, si elles sont organisées.

Une épreuve relative à une compétence portant sur un nombre limité de documents peut être réalisée en moins d'une heure de cours. L'évaluation des savoirs considérés comme ressources précède l'évaluation de la maîtrise de la compétence, le temps à y consacrer ne devrait pas dépasser dix à vingt minutes grâce notamment aux techniques de QCM, d'appariement, etc. Les « textes à trous » ne sont pas des outils d'évaluation autorisés.

## **Le cahier des élèves**

Le cahier comprendra deux parties.

Une première partie sera consacrée aux savoirs. Dans celle-ci, les chapitres et les paragraphes s'enchaîneront en toute logique, que les savoirs aient été transmis par le professeur ou qu'ils aient été construits par les élèves puis corrigés et restructurés par le professeur.

Une seconde partie accueillera les productions des élèves élaborées dans le cadre des tâches-problèmes. Pour chaque séquence, le cahier comprendra la problématique traitée, la consigne donnée et le dossier documentaire utilisé par les élèves. Cette seconde partie du cahier sert en quelque sorte d' « atelier d'histoire ».



## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE PROJETS

### **Compétence 1 :**

- Au départ d'un extrait d'une émission de promotion touristique, d'un catalogue de voyages sur l'Égypte, le monde grec ou le monde romain, les élèves repèrent quelques monuments. Dans le dossier documentaire constitué par le professeur ou dans des ouvrages mis à leur disposition, ils cherchent des informations afin de vérifier et de compléter les commentaires de l'émission ou du catalogue... Le cas échéant, ils s'interrogent sur les fonctions de ces monuments, les raisons de les avoir construits ou les techniques de construction.
- Les élèves observent une ou deux photos prises par Howard Carter en 1922 à l'intérieur du tombeau de Tout Ankh Amon. Ils rédigent quelques questions simples qu'aurait pu se poser l'archéologue au moment de sa découverte.
- A partir des cartes de l'atlas relatives à l'expansion romaine et/ou d'extraits de films ou de BD, les élèves émettent quelques questions et quelques hypothèses relatives à la conquête. Ils vérifient leur bien-fondé en les comparant avec des textes d'historiens simplifiés relatifs, par exemple, aux techniques de combats, à l'organisation des voies de communication, au sort des vaincus,...
- A partir de découvertes archéologiques régionales, par exemple, au départ des collections des musées de Mariemont, Namur, Arlon, Ath... ou d'un site de fouilles, les élèves élaborent quelques questions.

### **Compétence 2 :**

- A partir de documents iconographiques ou le cas échéant de témoignages écrits contradictoires relatifs à la domination romaine, les élèves dressent la carte d'identité de ces documents ; ils énoncent les raisons de se fier ou de se méfier de ces témoignages.
- Les élèves confrontent des témoignages d'origine grecque et/ou d'origine romaine sur les « barbares » avec ce que l'on sait de ces peuples aujourd'hui. Ils dressent la carte d'identité des documents utilisés ; ils énoncent les raisons de se fier ou de se méfier de ces témoignages.
- Afin de « réactiver » la compétence-socle « distinguer ce qui est certain de ce qui est hypothétique », les élèves comparent les traces archéologiques et la reconstitution dans une bande dessinée.

### **Compétence 3 :**

- En guise de préparation à la compétence de synthèse, les élèves repèrent des informations relatives à un problème posé et les classent en complétant un tableau préparé par le professeur. Par exemple, après avoir analysé des documents relatifs à la religion égyptienne, les élèves complètent un tableau qui décrit les étapes du voyage vers l'au-delà d'un dignitaire égyptien : la pesée de l'âme, la barque sacrée,...
- Sous la conduite du professeur, les élèves construisent un tableau préparatoire à la synthèse. Par exemple, les élèves examinent un dossier documentaire sur les jeux olympiques de l'Antiquité et un bref extrait filmé sur les jeux d'aujourd'hui. Ils établissent une liste de quelques critères simples qui permettraient de les comparer (par exemple : raison d'être, nationalités représentées, sports pratiqués,...). Pour chacun des critères, ils rédigent une phrase de synthèse.

- Dans la même optique d'analyse et de comparaison (voir l'exemple précédent), les élèves disposent d'informations sur les conditions de vie et de travail de clandestins et/ou de l'exploitation du travail des enfants dans certaines sociétés contemporaines. Ils confrontent ces informations à quelques documents sur le mode de vie et le statut des esclaves dans les sociétés antiques.
- Toujours dans la même optique, les élèves comparent des représentations de la femme et de l'homme dans les différentes civilisations abordées. Partant de ces observations, et avec l'aide du professeur, les élèves rédigent quelques phrases de synthèse sur la condition de la femme dans ces civilisations.

#### **Compétence 4 :**

- Suite aux activités menées en C1 à partir d'une trace patrimoniale ou d'un site, et après avoir acquis les savoirs les concernant, les élèves préparent la maquette d'une page illustrée destinée à un guide touristique évoquant cette trace ou ce site.  
A un niveau plus complexe, la production de l'élève consisterait à réaliser un dépliant faisant la promotion d'un voyage touristique.
- A partir de l'une des civilisations étudiées, les élèves préparent une communication sous la forme d'une ligne du temps illustrée.

#### **Projets intégrant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

- Le professeur propose aux élèves de concevoir une excursion dans une ville ou une région où sont conservés des vestiges gallo-romains ( un site, un monument, une exposition, un musée ) . Par exemple : Arlon, la Malagne, Tongres, Bavai, Trèves, Autun, ...  
A partir de quelques documents relatifs au site qu'ils vont visiter, les élèves imaginent quelques questions simples auxquelles la visite devrait apporter réponse (C1). A l'aide des informations recueillies sur le site et celles fournies par le professeur, les élèves rédigent en guise de synthèse la réponse aux questions qu'ils s'étaient posées (C3).  
Après la visite, ils préparent une communication sous forme de tableau d'affichage relatant leur voyage et apportant des réponses aux questions de la classe (C4).

**3<sup>ème</sup> année**  
contenus

**II. L'EUROPE ET LA MEDITERRANEE AU MOYEN AGE :  
TROIS MONDES EN PRESENCE**  
( + ou - 14 heures )

**Minimum requis : chacune des civilisations par la carte, une des civilisations et un thème transversal.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L'empire byzantin</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un empire de onze siècles (cartes, ...)</li> <li>- L'art byzantin, expression de la religion orthodoxe</li> </ul> <p style="text-align: right;">P Ū P</p> </li>   <li>• <b>Le monde arabo-musulman</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expansion de l'islam (cartes, ...) <span style="float: right;">P Ū P</span></li> <li>- La religion musulmane et les lieux de culte <span style="float: right;">P Ū P</span></li> <li>- La ville arabo - musulmane, lieu d'échanges et de culture</li> </ul> </li>   <li>• <b>L'Occident chrétien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Europe au Moyen Âge (cartes, ...)</li> <li>- L'art chrétien, quelques lieux patrimoniaux</li> <li>- Villes et campagnes : deux sociétés opposées ou complémentaires ?</li> <li>- .....</li> </ul> </li>   <li>• <b>Thèmes transversaux : trois mondes en présence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Venise, Gênes,... et les échanges commerciaux</li> <li>- Palerme, Grenade,...et les échanges culturels</li> <li>- Jérusalem, Byzance,...et les conflits</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Propositions de concepts à construire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- impérialisme / colonisation</li> <li>- religion / pensée ⇔ société ⇔ art</li>   <li>- impérialisme / colonisation</li> <li>- religion / pensée ⇔ société ⇔ art</li> <li>- sciences/techniques ⇔ société</li>   <li>- religion / pensée ⇔ société ⇔ art</li> <li>- stratification sociale</li> <li>- organisation économique</li> <li>- pouvoir autoritaire / démocratie</li>   <li>- organisation économique</li> <li>- stratification sociale</li> <li>- religion / pensée ⇔ société ⇔ art</li> <li>- sciences/techniques ⇔ société</li> <li>- impérialisme</li> </ul>
--	--



## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE PROJETS

### **Compétence 1 :**

- Le professeur présente quelques traces patrimoniales d'une région du bassin méditerranéen où les trois civilisations ont été mises en présence (ex : l'Andalousie et ses édifices arabes). Une fois les traces identifiées, les élèves s'interrogent et émettent des hypothèses sur leur présence, leur origine.
- Au sujet d'un site et/ou d'un monument témoin de l'une des trois grandes civilisations médiévales étudiées (Sainte Sophie de Constantinople, Ravenne, La Mecque, Cordoue, Kairouan, Aix la Chapelle, cathédrales de St Jacques de Compostelle, Tournai, Reims, Chartres, collégiales de Nivelles, de Saint Barthélemy à Liège...), les élèves recherchent dans des outils de références simples des informations sur leur localisation, leur construction, leur histoire...

### **Compétence 2 :**

- Les élèves confrontent des témoignages relatifs aux Croisades ou à la Reconquista, ils dressent la carte d'identité des documents, énoncent les raisons de s'y fier ou de s'en méfier.
- A partir de témoignages contradictoires relatifs à un conflit dans une ville du Moyen Âge, les élèves dressent la carte d'identité de ces documents ; ils énoncent les raisons de s'en méfier ou de s'y fier.

### **Compétence 3 :**

- Avec l'aide du professeur, les élèves construisent un tableau préparatoire à la synthèse. Par exemple, les élèves examinent plans et photos d'églises chrétiennes (latine et orthodoxe), et d'une mosquée. Ils établissent une liste de quelques critères simples qui permettraient de les comparer et complètent le tableau.
- Après avoir observé des traces propres aux mondes des villes et des campagnes au Moyen Âge (châteaux, vues de villes, vues de villages, halles, beffrois, fortifications, sceaux seigneuriaux, sceaux urbains,...), les élèves les rattachent à l'espace rural et/ou urbain et placent ces informations dans un tableau préparatoire à la synthèse. Pour les traces dont ils n'identifient pas la fonction, et afin de compléter le tableau, ils cherchent des informations tirées par exemple d'un ouvrage d'histoire locale, d'un guide touristique,...
- Avec l'aide du professeur, ils rédigent une notice qui caractérise l'espace rural d'une part, l'espace urbain d'autre part.
- Les élèves expriment leurs représentations à propos des Croisades. Ils prennent connaissance de témoignages contradictoires émanant de chacun des camps en présence et les confrontent à leurs représentations. Les témoignages choisis ne se limiteront pas au seul domaine militaire, ils concernent également la continuité des relations économiques ou culturelles pacifiques, des actions d'entraide dépassant les clivages religieux et ethniques... Avec l'aide du professeur, les élèves rédigent un petit texte de synthèse présentant les différents points de vue et leur conclusion.

- Les élèves ont reçu des informations sur Venise aujourd'hui et se sont interrogés sur la richesse patrimoniale de cette ville. À partir d'un dossier documentaire comportant notamment une carte représentant les relations économiques dans le bassin méditerranéen au Moyen Âge, les élèves repèrent des informations relatives à l'influence de Venise à cette époque. Ils rédigent quelques phrases de synthèse décrivant le rôle de la cité des doges à cette époque.

#### **Compétence 4 :**

- Les élèves réalisent un panneau de communication présentant la trace patrimoniale étudiée (C1) avec titre, documents iconographiques, situation sur la carte, commentaires, ...
- Après avoir abordé, par la carte, les trois grandes civilisations qui se sont développées autour de la Méditerranée au Moyen Âge, les élèves conçoivent un outil de communication mettant en évidence leurs zones d'influence. Ils illustrent cette communication par quelques documents iconographiques.

**4<sup>ème</sup> année**  
contenus

**I. A LA RENCONTRE D'AUTRES MONDES ET D'AUTRES CULTURES :  
DU XV<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècles  
( + ou - 10 heures )**

**Minimum requis : tous les sujets doivent être au minimum traités par la carte ; deux concepts doivent être plus amplement développés.**

- L'Europe : les puissances en présence.
- La connaissance du monde par les Européens de la fin du Moyen Âge au XV<sup>e</sup> s.  
Les expéditions maritimes et coloniales et leurs enjeux au XV<sup>e</sup> s.
- La découverte d'autres cultures par exemple :
  - les cultures de l'Extrême-Orient,
  - les cultures amérindiennes.
- La colonisation du XIX<sup>e</sup> s.
- Thème : Peuplement et migrations  
par exemple :
  - le sort des Précolombiens,
  - l'esclavagisme : commerce triangulaire, traite des Noirs, l'anti-esclavagisme,
  - les migrations des Européens au XIX<sup>e</sup> s.

Propositions de concepts à construire

- impérialisme / colonisation
- sciences/techniques ⇔ société
- métissage / humanisme
- impérialisme / colonisation
- impérialisme / colonisation
- immigrations / émigrations

## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE PROJETS

### **Projets intégrant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

*Remarque générale : dans les scénarios qui suivent, le professeur mettra l'accent sur la compétence qu'il a choisi de viser : les élèves ne "jouant " pas nécessairement toutes les étapes.*

#### **La connaissance du monde et les expéditions maritimes**

##### **Compétence 1**

Les élèves observent deux cartes d'époque (par exemple celle d'Idrisi au XII<sup>e</sup> s. et une autre de la fin du XV<sup>e</sup>s. Ils les comparent afin d'établir la liste des principales différences et ressemblances. Les élèves sont invités à exprimer quelques questions sur l'origine des différences et à proposer des hypothèses explicatives. Ensuite ils analysent quelques documents par exemple sur la frayeur des marins, un naufrage ou une gravure de Théodore de Bry. On leur demande alors d'enrichir le questionnement. On attend des questions sur les motivations des explorations, les moyens techniques ou la nature réelle des premiers contacts.

Dans le but de répondre aux questions et de vérifier ces hypothèses, les élèves sélectionnent quelques mots clés (par exemple Amérique, Christophe Colomb, Inde...) sur base desquels ils effectuent une recherche dans les dictionnaires.

##### **Compétence 2**

En observant quelques documents relatifs aux épisodes des grandes découvertes (gravures de Théodore de Bry, extraits du journal de Colomb ou de sa biographie rédigée par son fils, éventuellement un bref extrait du film 1492,...), les élèves s'interrogent sur la pertinence de ces documents par rapport à l'un des problèmes exprimés par les élèves, par exemple la nature des premiers contacts. Ils analysent ensuite la fiabilité des documents pertinents.

##### **Compétence 3**

Au départ des informations obtenues lors de l'exercice des compétences 1 et 2, les élèves conçoivent avec l'aide du professeur une synthèse reprenant les éléments de réponse à l'un ou l'autre problème posé.

##### **Compétence 4**

A partir de cette synthèse et des documents utilisés, les élèves conçoivent une communication sous forme, par exemple, de ligne du temps illustrée qui concrétise le phénomène des grandes découvertes.

## La découverte d'autres cultures

### Compétence 1

Après la mise en place par le professeur des savoirs de base sur les civilisations amérindiennes (1 heure de cours), les élèves sont confrontés aux chiffres de l'évolution démographique de la population d'un pays comme le Mexique, le Pérou ou le Guatemala entre les XV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> s.

A partir de ces documents, les élèves s'interrogent sur les phénomènes observés.

### Compétence 2

Comment la conquête s'est-elle passée ? Les élèves dressent la carte d'identité des documents présentés (par exemple des documents iconographiques, des extraits de récits des autochtones, des Espagnols dont Bartolomé de las Casas, un extrait d'un texte d'historien). Ils dressent les raisons de se fier ou de se méfier du témoignage.

### Compétence 3

En utilisant quelques témoignages fiables et éventuellement un extrait d'un texte d'historien, les élèves rédigent la réponse au problème de l'effondrement démographique de la population amérindienne.

## Peuplement et migrations

### Compétence 1

Au départ

- soit des chiffres de la population des Etats-Unis et de ses origines,
- soit de quelques documents iconographiques significatifs (chefs indiens, ghetto noir, quartier hispanophone, chinois, européen),
- soit de photographies d'Américains célèbres, d'origine diverse,

les élèves s'interrogent sur le peuplement des Etats-Unis et les raisons des phénomènes migratoires.

Ex : - origine de la population noire (esclavagisme)

- causes des migrations européennes
- sort réservé aux Indiens

### Compétence 3

Dans le dossier documentaire concernant une des questions exprimées ci-dessus, les élèves repèrent les informations pertinentes et rédigent ensuite un bref texte de synthèse.

### Compétence 4

Après avoir reçu des informations sur les enjeux coloniaux au XVI<sup>e</sup> s. ou au XIX<sup>e</sup> s., les élèves construisent un outil de communication, par exemple sous forme de cartes, mettant en évidence les zones d'influence des puissances coloniales. Ils illustrent cette communication par une iconographie emblématique de ce phénomène.

**4<sup>ème</sup> année**  
contenus

**II. L'EUROPE S'OUVRE A LA MODERNITE ET A LA DEMOCRATIE :  
DU XVI<sup>e</sup> s. A LA FIN DU XVIII<sup>e</sup> s.  
( + ou - 14 heures )**

**Tous les sujets doivent être traités**

**L'EUROPE S'OUVRE A LA MODERNITE**

- Une nouvelle vision de l'homme  
par exemple :
  - les arts,
  - les sciences,
  - la justice.

Propositions de concepts à construire

- religion / pensée ⇔ société ⇔ art
- sciences/techniques ⇔ société

**L'EUROPE S'OUVRE A LA DEMOCRATIE**

- Société et pouvoir sous l'Ancien Régime.
- Société et pouvoir au début du XIX<sup>e</sup> s.

- pouvoir autoritaire / démocratie
- stratification sociale

### **Projets intégrant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

*Remarque générale : dans les scénarios qui suivent, le professeur mettra l'accent sur la compétence qu'il a choisi de viser : les élèves ne "jouant " pas nécessairement toutes les étapes.*

#### **L'Europe s'ouvre à la modernité**

##### **Compétence 1**

Les élèves sont confrontés à un dossier documentaire non classé comportant :

- 3 œuvres de peintre : l'une du Moyen Âge, les deux autres de la Renaissance,
- 3 documents relevant des sciences : condamnation de Galilée, conception géocentrique, conception héliocentrique (Copernic), ou méthode expérimentale,
- 3 documents sur l'exercice de la justice: une scène de torture ou d'écartèlement, un texte sur l'invention de Guillotin, un édit de Joseph II ou un texte de Voltaire concernant la torture.

Leur tâche est de proposer un classement et/ou une structure organisant ces documents, d'identifier pour chaque thème le changement ou l'évolution des conceptions.

A partir de cette structure, les élèves rédigent quelques questions.

##### **Compétence 3**

Après avoir reçu des informations sur l'évolution de la peinture du Moyen Âge à la Renaissance, les élèves analysent un dossier comprenant deux ou trois représentations de sculptures des mêmes périodes pour répondre à la question suivante : la sculpture connaît-elle une évolution semblable à la peinture?

##### **Compétence 4**

Les élèves réalisent un poster qui montre l'évolution de la peinture ou de la sculpture entre le Moyen Âge et la renaissance en abordant des documents non vus.

#### **L'Europe s'ouvre à la démocratie**

##### **Compétence 1**

Les élèves expriment leurs représentations du mot démocratie en rédigeant deux affirmations qu'ils pensent vraies sur ce concept. Après une mise en commun, les élèves confrontent leur production avec le résultat de leur recherche dans deux ou trois dictionnaires.

### **Compétence 3**

Dans une deuxième étape, à partir de quelques témoignages anciens (bref récit, iconographie) mettant en évidence le non-respect de la démocratie ou des droits de l'homme : lettre de cachet, documents relatifs à la censure, l'inquisition, l'esclavage, les jugements arbitraires, la torture, ... Les élèves confrontent ceux-ci aux aspects du concept développés en C1. Ils identifient les aspects du concept bafoués dans ces extraits.

Au départ de courts extraits des textes fondateurs que le professeur aura replacés dans leur contexte (Déclaration des Droits de 1689, Déclaration d'Indépendance des Etats-Unis, Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen,...) , les élèves identifient les abus auxquels on veut mettre fin et les moyens mis en œuvre dans ce but. Les élèves conçoivent un tableau de synthèse où apparaissent les aspects du concept développés, les exemples de non-respect, les textes qui théoriquement y mettent fin.

### **Compétence 4**

Pour venir en aide à une association de défense de la démocratie et des droits de l'homme, les élèves choisissent le moyen de communication idéal pour rendre publique la synthèse réalisée par la classe en C3 puis procèdent à sa réalisation.

### **Compétence 2**

Avec l'aide du professeur, les élèves analysent une ou deux caricatures relatives à la structure sociale de l'Ancien Régime . Les élèves proposent les raisons de se fier ou de se méfier de la caricature.

- reflet de la réalité ?
- intention du caricaturiste ?
- toutes les catégories sociales sont-elles représentées ?

### **Compétence 3**

A travers quelques documents, les élèves affinent la vision du caricaturiste et complètent un tableau de synthèse sur la stratification sociale de l'Ancien Régime.

### **Compétence 4**

En fonction des informations recueillies dans les activités précédentes, les élèves conçoivent un schéma illustré de la société d'Ancien Régime.

*Selon le même principe, les élèves pourraient travailler à partir d'une autre caricature concernant la stratification sociale au XIX<sup>e</sup> s. montrant par exemple le bourgeois à la tête de la pyramide sociale.*



**5<sup>ème</sup> année**  
contenus

**PERMANENCES ET TRANSFORMATIONS DES SOCIÉTÉS  
DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE À AUJOURD'HUI <sup>2</sup>**  
( + ou -10 heures )

HIER ←————→ AUJOURD'HUI

- Les transformations de l'économie : les mutations de l'agriculture et de l'industrie ; structure, croissance, crise
- Les transformations du paysage, du cadre de vie et de l'environnement
- L'évolution de la société. Les problèmes. Les réponses d'hier et d'aujourd'hui

HIER ←————→ AUJOURD'HUI

Propositions de concepts à construire

- capitalisme
- organisation économique
- stratification sociale
  
- socialisme / libéralisme

**LES DIMENSIONS CITOYENNES**  
( +ou- 14 heures)

HIER ←————→ AUJOURD'HUI

- Les fondements d'un régime démocratique : l'exemple de la Belgique aujourd'hui
  - La mise en œuvre des principes démocratiques au sein d'une commune
  - Les différents niveaux de pouvoir
  - Devoirs et droits du citoyen
- Les fondements d'un régime non démocratique
  - En Russie soviétique
  - En Allemagne nazie
- La guerre comme outil des régimes autoritaires : l'exemple de 40-45

HIER ←————→ AUJOURD'HUI

- démocratie
  
- régime autoritaire
- économie planifiée
  
- impérialisme
- pouvoir autoritaire / démocratie

<sup>2</sup> Le professeur veillera à privilégier le cas de la Belgique et à baser les scénarios sur une confrontation en deux ou trois temps (XIX<sup>e</sup>, milieu du XX<sup>e</sup>, aujourd'hui).

## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE PROJETS

### PERMANENCES ET TRANSFORMATIONS DES SOCIÉTÉS DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE À AUJOURD'HUI

#### **Compétence 1 :**

- Les élèves observent des documents iconographiques (gravures, cartes, cartes industrielles, cartes postales, photographies,...) d'un même paysage ou d'un même quartier à divers moments des XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> et début de ce siècle. Ils relèvent les changements, se posent des questions et émettent des hypothèses explicatives.
- Les élèves s'interrogent sur une trace du passé dans le paysage actuel (ex.: terril, usine, friche industrielle,...). Ils en recherchent l'origine et la fonction.
- Les élèves confrontent le paysage actuel à des documents iconographiques anciens du même paysage.
- Les élèves analysent et confrontent les pourcentages de la population travaillant dans le secteur agricole au début du XIX<sup>e</sup> s., à la fin du XX<sup>e</sup> s. et aujourd'hui. Ils formulent quelques questions et proposent des hypothèses explicatives.
- Idem que ci-dessus à partir des chiffres de la population d'une localité industrielle aux mêmes époques. Les élèves analysent éventuellement la composition et l'origine de cette population (résultat d'une migration interne ou externe). Ils formulent quelques questions et proposent des hypothèses explicatives.
- Les élèves confrontent un témoignage (iconographie, texte) concernant le travail des enfants au XIX<sup>e</sup> s. à celui d'un enfant contraint au travail aujourd'hui en Asie ou en Amérique latine. Ils élaborent quelques questions de recherche.
- Le professeur évoque des situations concrètes, parfois connues des élèves, et qui trouvent aujourd'hui une solution par l'intervention d'une mutuelle, d'un syndicat, du forem, de la caisse des allocations familiales,... Les élèves s'interrogent et émettent des hypothèses sur la façon dont l'individu affrontait ces situations avant la naissance du système de protection sociale et des organismes de défense des travailleurs. Le professeur pourra fournir à ses élèves une chronologie des principales lois sociales en Belgique.

En fonction de ses classes, le professeur étendra éventuellement la comparaison à d'autres régions du monde actuel.

#### **Compétence 2**

- Les élèves analysent un extrait de roman ou de film relatant les conditions de vie au sein d'une classe sociale au XIX<sup>e</sup> s. ou au XX<sup>e</sup> s. Ils jugent de sa fidélité en confrontant cette œuvre à des documents d'époque.
- Pour répondre à une question relative à une crise sociale (1886, 1932, 1960), les élèves confrontent deux témoignages contradictoires et énoncent les raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.
- Les élèves opposent deux discours contradictoires (parlementaire, patron, médecin,...) concernant le travail des enfants à la fin du XIX<sup>e</sup> s. ou concernant un problème social actuel. Ils déterminent le point de vue et les intérêts de leur auteur.
- Les élèves analysent le budget d'une famille au XIX<sup>e</sup> s. et le comparent à un budget actuel. Ils s'interrogent sur la pertinence de cette comparaison. L'analyse critique pourra

être prolongée par une réflexion sur la notion de besoin, de bien-être et de confort.

### **Compétence 3 :**

- Sur base d'un dossier documentaire, les élèves réalisent un tableau de synthèse mettant en évidence l'évolution de la vie quotidienne et du niveau de vie d'une même classe sociale à différentes périodes. Ils rédigent une courte synthèse exprimant l'évolution constatée.
- Pour un moment précis du XIX<sup>e</sup> s. ou du XX<sup>e</sup> s., les élèves réalisent un tableau de synthèse permettant de comparer la vie quotidienne et le niveau de vie de différentes classes sociales.
- Pour répondre à un problème, les élèves traduisent sous la forme d'un texte suivi les informations tirées de deux tableaux chiffrés ou de deux graphiques ou d'un tableau et d'un graphique. A titre d'exemple : un document relatif à une courbe de production et une courbe d'emploi ; le nombre d'unités produites et le prix de vente, etc...
- Sur base d'un dossier documentaire, les élèves construisent un tableau préparatoire à la synthèse reprenant les différents volets de la sécurité sociale (allocations de chômage, soins de santé,...). Ils précisent, pour chacun d'eux, la situation avant la législation sociale.

### **Compétence 4 :**

- Les élèves réalisent un outil de communication mettant en évidence, pour l'un ou l'autre des aspects étudiés au cours, l'évolution de la société d'hier et d'aujourd'hui.
- Les élèves rédigent et illustrent un récit à la première personne : avoir 18 ans dans la classe ouvrière au XIX<sup>e</sup> s., dans les années 30, dans les années 60.
- Les élèves réalisent un panneau didactique sur les inventions/découvertes qui ont permis les révolutions agricoles et industrielles.

### **Projets intégrant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

- Quelles conséquences auront les inventions de la révolution industrielle ? A partir de l'une ou l'autre de ces inventions majeures ( machine à vapeur, électricité, développement du chemin de fer,...) les élèves émettent des hypothèses sur les modifications qu'elles apporteront, selon eux, dans la vie quotidienne et/ ou dans le monde du travail. ( C1)  
Après avoir mis en commun ces hypothèses, les élèves les confrontent avec quelques documents d'époque illustrant les conséquences de l'introduction de ces inventions dans le processus de production et dans la vie quotidienne. Les élèves élaborent une brève synthèse de ces conséquences dans laquelle ils intégreront, si nécessaire, le complément d'information apporté par le professeur. (C3) En fonction de cette synthèse, les élèves trient enfin leurs hypothèses de départ. Ils écartent celles qui se sont avérées inexactes pour ne garder que celles confirmées par les documents et l'intervention du professeur.  
A partir de leur synthèse les élèves conçoivent la forme idéale et le contenu d'une publicité pour une des inventions étudiées en classe. (C4)
- Les élèves élaborent un questionnaire pour interroger parents ou grands-parents sur leur vie quotidienne et professionnelle dans les années 60 et les souvenirs qui leur ont été transmis par les générations précédentes. Ces témoignages oraux sont confrontés à des documents d'époque ou à quelques extraits de synthèses d'historiens. Ce travail fait l'objet d'une activité de synthèse puis éventuellement de communication.
- Les élèves réalisent une mini exposition d'objets et/ou d'images des années 30, 60 et d'aujourd'hui. (objets de la vie quotidienne, outils de la profession, cadre de vie)

- Les élèves construisent une généalogie d'une famille fictive ou réelle du XIX<sup>e</sup> s. à la fin du XX<sup>e</sup> s. et l'illustrent.

### **Suggestion de problématiques pour d'autres projets**

- Pourquoi appelle-t-on les années 60 les Golden sixties ?
- Travailler au début du XX<sup>e</sup> s. / travailler aujourd'hui ?
- La sécurité sociale belge : un modèle sans faille ?
- Le travail ménager d'aujourd'hui, le même que celui de grand-mère ?
- Pourquoi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> s., s'est-on battu pour le suffrage universel , pour la réglementation du travail ? Pourquoi se bat-on aujourd'hui ?

## LES DIMENSIONS CITOYENNES

### **Compétence 1**

- A partir de la visite du Fort de Breendonk, du musée juif de la déportation et de la résistance à Malines, ou à partir de témoignages oraux, écrits, ou encore de sources iconographiques, les élèves élaborent quelques questions sur la résistance et/ou la collaboration.
- Pour répondre à un problème pratique relatif à nos institutions ; les élèves recherchent dans les sites officiels (gouvernement, parlement, ...) des informations sur les institutions, les divisions administratives, le rôle de chaque niveau de pouvoir.

### **Compétence 2 :**

- Après avoir vu les lignes de forces des principales idéologies des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> s., les élèves trient, analysent de façon critique les slogans dans la publicité électorale (en fonction de l'actualité : élections communales, régionales, législatives, européennes). Ils déterminent l'idéologie dont ces messages sont porteurs.
- Les élèves décodent la propagande (affiches, slogans, monuments, statues, photos, films, productions artistiques) diffusée par un Etat totalitaire. Ils énoncent les valeurs et les éléments idéologiques exprimés.

### **Compétence 3 :**

- Les élèves prennent connaissance des conceptions idéologiques et des pratiques politiques d'un régime totalitaire. Ils y repèrent les éléments qui sont en contradiction avec les principes démocratiques. Ils reportent dans un tableau de synthèse les résultats de ce travail.
- A partir d'un dossier documentaire et de différents témoignages, les élèves décrivent et opposent la situation du citoyen dans un régime démocratique et dans un régime totalitaire.
- A partir de la visite du musée juif de la déportation et de la résistance à Malines, les élèves retracent la mise en place des lois raciales, l'identification et l'isolement des Juifs, leur déportation et leur extermination.

#### **Compétence 4 :**

- Après avoir réalisé la synthèse sur les pratiques non démocratiques des Etats totalitaires (voir C3), les élèves préparent une communication dont le thème serait « la panoplie du parfait dictateur ».
- Les élèves conçoivent et réalisent un panneau didactique décrivant le parcours de l'élaboration d'une loi en Belgique.
- Les élèves conçoivent une affiche en rapport avec le projet de classe ou d'école, les droits de l'homme, la mondialisation, ou l'interculturalité,...
- Les élèves conçoivent un outil didactique destiné aux élèves de l'enseignement primaire et réalisent en bois ou en carton un puzzle représentant les divisions administratives de la Belgique ( régions, provinces).
- Les élèves conçoivent une ligne du temps illustrée faisant apparaître les différentes étapes de la montée du nazisme et de sa chute.

#### **Projets reprenant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

- Avec l'aide du professeur, les élèves organisent la visite d'un lieu de mémoire : Fort de Breendonk, Musée juif de la déportation et de la résistance à Malines, Auschwitz,... Ils rédigent quelques questions auxquelles la visite devrait donner réponse. A leur retour, ils complètent, avec le professeur, les informations recueillies et en font la synthèse. Ils conçoivent un outil de communication relatant leur visite.
- Les élèves rédigent un programme « électoral » en vue d'être élus au conseil de participation de leur école.
- Les élèves rédigent un programme politique pour leur commune en vue d'être élus au conseil communal.
- Les élèves mettent en place un processus de décision ou une élection conforme aux principes démocratiques au sein de la classe ou de l'école.

#### **Suggestion de problématiques pour d'autres projets**

- A quoi servent les impôts ?
- Le suffrage universel : mythe ou réalité ?
- La justice fonctionne-t-elle de la même manière dans les démocraties et dans les régimes autoritaires ?

**6<sup>ème</sup> année**  
**contenus**

**LE MONDE DE 1945 A NOS JOURS : À LA RECHERCHE D'UN EQUILIBRE**  
( +ou- 16 heures )

HIER ← → AUJOURD'HUI

- Les relations EST-OUEST
  - L'affrontement des blocs, par la carte et par la ligne du temps
  - Vivre à l'Est
  - Vivre à l'Ouest
  - L'effondrement du bloc soviétique
  
- Les pays en voie de développement
  - Le processus de décolonisation, par la carte et la ligne du temps
  - Vivre dans un pays en voie développement
  - Les relations NORD-SUD

HIER ← → AUJOURD'HUI

Propositions de concepts à construire

- Pouvoir autoritaire / démocratie
  
- Socialisme / libéralisme
  
  
- Impérialisme / colonisation

**LE NOUVEL ETAT DE L'EUROPE**  
(+ou- 8 heures)

- Quelques étapes de la construction de l'Europe des pères fondateurs à aujourd'hui
- L'Union européenne dans ma vie quotidienne
- Quel avenir pour l'Union Européenne ?

- Organisation économique et sociale
  
- démocratie

## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE PROJETS

### LE MONDE DE 1945 A NOS JOURS : À LA RECHERCHE D'UN EQUILIBRE

#### **Compétence 1 :**

- Au départ d'ouvrages de références simples (*L'Etat du monde, Encyclopédie Encarta,...*) les élèves recherchent des informations permettant de comparer notre niveau de vie à celui d'un ou de plusieurs pays de l'hémisphère sud. Ils émettent des hypothèses explicatives sur les différences relevées.

#### **Compétence 2 :**

- Au sujet d'une crise de la guerre froide, les élèves émettent les raisons de se fier et/ou de se méfier des témoignages proposés.
- Dans des textes ou des affiches de propagande, les élèves repèrent les valeurs ou les idéologies qu'ils véhiculent.

#### **Compétence 3 :**

- Suite à une visite sur le site Internet d'une ou de plusieurs organisations internationales (ONU, OTAN, OMS, FMI...), les élèves construisent un tableau de synthèse montrant les rôles, les spécificités de ces institutions et le rôle qu'y jouent les pays en voie de développement.
- Sur base d'un dossier documentaire, les élèves rédigent le récit d'un épisode de la guerre froide.

#### **Compétence 4 :**

- Les élèves préparent une communication à partir du témoignage d'une famille originaire de l'Europe de l'Est, d'immigrés d'origine extra-européenne, ou d'une personne travaillant dans le domaine de la coopération au développement.
- Les élèves élaborent un panneau de communication illustré de cartes et de documents iconographiques montrant en quoi la fin des années 1940 ou la fin des années 1980 ont marqué un bouleversement dans l'organisation du monde.

## LE NOUVEL ETAT DE L'EUROPE

### **Compétence 1 :**

- Après avoir observé une caricature opposant le processus démocratique de la construction européenne aux conquêtes militaires des Romains, de Napoléon, d'Hitler, les élèves s'interrogent sur le sens de cette caricature et recherchent notamment dans l'atlas historique les informations permettant de la comprendre.
- Les élèves établissent un ensemble de critères, proposent des indicateurs qui permettraient de comparer entre eux les pays membres de l'Union Européenne. Ils recherchent sur le site officiel de l'U.E. ces informations.
- Au départ d'ouvrages de références simples (*L'Etat du monde, Encyclopédie Encarta,...*) les élèves recherchent des informations permettant de comparer notre niveau de vie à celui d'autres pays d'Europe. Ils émettent des hypothèses explicatives sur les différences relevées.
- C'est quoi l'Europe ? Pour répondre à cette question les élèves partent de leurs représentations du mot Europe. Ils confrontent leurs représentations avec les différentes acceptions du mot Europe qui apparaissent dans la presse quotidienne ( continent, union économique, zone euro, eurovision, coupe d'Europe...).
- Pour voyager en Europe (établir un itinéraire à travers divers pays) de quoi doit-on se munir aujourd'hui ? Il y a 20 ans ? (documents, monnaie,...)

### **Compétence 2 :**

- A l'occasion d'élections européennes, les élèves analysent la publicité électorale (thèmes abordés, slogans,...). Ils mettent en évidence les visions de l'Europe de demain et éventuellement les idéologies dont ces messages sont porteurs.
- Au sujet d'une crise européenne, les élèves émettent les raisons de se fier et/ou de se méfier des témoignages proposés par les médias.
- Au départ d'articles de presse sur les aspects positifs et négatifs de l'Union Européenne, les élèves identifient les auteurs, le point de vue et les intérêts qu'ils défendent.

### **Compétence 3 :**

- Les élèves construisent un tableau de synthèse comparant les différents pays membres de l'Union sur un point particulier : protection sociale, système scolaire, pouvoir d'achat,...(voir compétence 1)
- Les élèves confrontent deux brefs textes des pères fondateurs de l'Union et y repèrent leurs motivations.
- A partir d'un petit dossier de presse concernant une crise européenne, les élèves mettent en évidence les positions divergentes des Etats membres dans un tableau de synthèse.
- En vue de préparer une communication sous forme de ligne du temps illustrée, les élèves construisent, à partir d'un article d'une encyclopédie et d'un atlas, une synthèse chronologique relative aux étapes de la construction européenne.
- Les élèves rédigent une brève notice historique sur l'un ou l'autre pays de l'U.E. pour illustrer un guide touristique ou un guide culinaire de recettes européennes ( voir C4).



- Pour répondre à la question de l'influence de l'U.E. dans la vie quotidienne, les élèves recherchent dans un ensemble limité de journaux des articles évoquant l'U.E.. En vue de préparer une synthèse, ils proposent un classement thématique des informations recueillies et précisent en quoi elles influencent leur quotidien.

#### **Compétence 4 :**

- Les élèves conçoivent et construisent un outil de communication relatif aux étapes de la construction européenne. (carte murale, frise chronologique,...).
- Les élèves conçoivent un outil didactique relatif aux pays membres de l'U.E. et destiné à des élèves de 6<sup>ème</sup> primaire.
- Les élèves illustrent les notices historiques de quelques pays de l'U.E. pour réaliser un guide touristique ou un guide culinaire de recettes européennes. (voir C3)

#### **Thèmes pouvant intégrer plusieurs compétences**

- L'Europe: extensible à l'infini ?
- L'Europe : terre d'immigration.

#### **Projets reprenant plusieurs compétences et plusieurs points de la matière**

- Organiser une visite des institutions européennes (Bruxelles, Strasbourg).
- Etablir une mini-exposition basée sur des documents relatifs aux spécificités et à la diversité de la culture européenne d'aujourd'hui : mode, musique, traditions populaires,...

## Programme de 7<sup>ème</sup> année professionnelle

*Au départ de problèmes concrets pris dans l'actualité et en relation avec les savoirs acquis tout particulièrement au cours d'histoire, les élèves se verront proposer des situations problèmes visant à leur faire exercer les compétences entraînées dans les années antérieures. Le professeur pourra ainsi continuer à en vérifier la maîtrise et, s'il échet, déterminer les moyens à mettre en œuvre pour remédier aux éventuelles lacunes.*

*Plus encore à ce niveau, il s'agit de confronter les élèves aux problèmes du monde d'aujourd'hui afin de les sensibiliser à la diversité sociale et culturelle. L'objectif est de développer chez eux des attitudes citoyennes et de les faire participer à la construction d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.*

## ENJEUX D'AUJOURD'HUI ( +ou- 24 heures )

**Minimum requis : 4 thèmes.**

- Le citoyen face à la mondialisation
- Le citoyen face à l'immigration et à la diversité culturelle
- Le citoyen face aux inégalités sociales et aux mécanismes de solidarité
- Le citoyen face aux médias et aux nouvelles technologies
- Le citoyen face aux droits de l'homme et à la justice
- Le citoyen face aux phénomènes religieux et sectaires
- L'Europe, centre du monde ou presqu'île de l'Asie ?
- ...

Propositions de concepts à construire

- religion / pensée ⇔ société ⇔ art
- sciences/techniques ⇔ société
- pouvoir autoritaire / démocratie
- organisation sociale
- organisation économique
- impérialisme / colonisation

## EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE SUR LE THEME DES MEDIAS

### Le citoyen face aux médias

#### a. Les sources de l'information

*D'où viennent les informations paraissant dans la presse quotidienne ? Qui les rédige ? Quelles sont les sources de ceux qui les rédigent ?*

- Face à ces questions, les élèves manipulent quelques exemplaires d'un même titre de la presse quotidienne et y repèrent, dans une analyse externe sommaire, les indices susceptibles d'apporter des éléments de réponse : signature et qualité de l'auteur, mention d'une agence de presse, envoyé permanent, envoyé spécial,... A l'intérieur d'un ou deux articles judicieusement sélectionnés par le professeur, les élèves repèrent à nouveau (analyse interne) les indices permettant de savoir à quelles sources le journaliste a pu faire appel pour rédiger cet article. Les élèves s'interrogent également sur l'origine des photographies et des infographies. (C1 et C2)
- Les élèves analysent d'autres titres de la presse quotidienne et vérifient s'ils y trouvent les mêmes éléments de réponses qu'en C1. (C2)
- Après le travail de comparaison, les élèves dressent la synthèse des éléments de réponse recueillis qu'ils complètent avec d'autres informations apportées par le professeur; par exemple sur le rôle des agences de presse. (C3)

#### b. Le traitement de l'information

*Pourquoi y-a-t-il tant de journaux différents pour une information qui devrait être théoriquement la même ? Comment les journalistes de la presse écrite ou télévisuelle traitent-ils la masse d'informations qu'ils reçoivent ?*

- Les élèves analysent le traitement de l'information du jour en comparant la « Une » de quelques quotidiens de la presse belge ou comparent l'ordre et le contenu des informations proposés par les deux JT francophones. (C1)
- Ils s'interrogent sur les différences relevées, les publics visés par les éditeurs et sur la neutralité des choix opérés. (C2)
- A partir de la synthèse comparative de leurs observations, les élèves s'expriment sur leurs préférences en argumentant leur choix. (C3)
- Eventuellement, ils construisent à partir des contenus des différents quotidiens la une qui leur paraîtrait idéale. (C4)

#### c. La liberté de la presse

*Les principes de la liberté de la presse et de la liberté d'opinion sont clairement garantis dans les constitutions des Etats démocratiques. Cela a-t-il toujours été le cas ? Est-ce le cas partout dans le monde aujourd'hui ?*

- En parcourant les périodes et les concepts développés depuis le cours de 4<sup>ème</sup>, les élèves repèrent les chapitres où ont été abordés la liberté d'expression, le rôle de la presse dans l'histoire, par exemple : l'absolutisme, les philosophes du XVIII<sup>e</sup> s., la révolution française, le XIX<sup>e</sup> s., la Russie et l'Allemagne au XX<sup>e</sup> s., les régimes autoritaires d'aujourd'hui. (C1)

- Confrontés à quelques témoignages contradictoires appartenant à l'une ou l'autre des périodes citées ci-dessus, resitués dans leur contexte par le professeur, les élèves énoncent les raisons de s'y fier ou de s'en méfier. Dans ce but, ils identifient les auteurs, le point de vue et les intérêts qu'ils défendent ainsi que les idéologies dont ces documents sont porteurs. (C2)
- Dans un tableau de synthèse, les élèves opposent la presse des régimes autoritaires à celle des démocraties. A cette fin, ils proposent une série de critères en s'inspirant de la grille de lecture ci-dessous. (C3)
- Les élèves conçoivent et réalisent une affiche dont le but est soit de défendre la liberté et la pluralité de la presse, soit de dénoncer les entraves à cette liberté. (C4)

*Le professeur pourrait utilement s'inspirer de ce schéma afin de construire avec ses élèves une grille de lecture : outil essentiel à la construction des concepts.*

