

Ministère de la Communauté française

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des affaires pédagogiques, de la recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

Deuxième et troisième degrés

PROGRAMME D'ETUDES DU COURS D'HISTOIRE

50/2000/247

INTRODUCTION

La fonction citoyenne de l'histoire

Le décret qui détermine les « Compétences terminales et savoirs requis en histoire » pour les humanités générales et technologiques précise que « la finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière.¹ »

Si l'on veut bien se rappeler que la démocratie n'est pas un donné mais le résultat d'un long combat intellectuel, politique et social, jamais achevé, si l'on prend conscience que le pouvoir des urnes reste fragile et qu'entre indifférence et oubli d'une part et tentation totalitaire de l'autre, la démocratie est mortelle, on comprend les objectifs que le Parlement de la Communauté française assigne à son enseignement en général et au cours d'histoire en particulier.

La fonction patrimoniale de l'histoire

Être citoyen aujourd'hui, c'est « s'inscrire dans une histoire et une culture particulières », « prendre conscience de ses racines ¹ », non pour s'enfermer dans le particularisme mais pour s'ouvrir au monde et aux autres. C'est la fonction patrimoniale du cours d'histoire.

Le patrimoine est constitué des biens légués par les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Les monuments, les œuvres d'art, les créations techniques, les découvertes scientifiques, ... qui ont contribué au développement de nos régions, les événements, les idées qui leur ont permis de se distinguer des territoires voisins sont notre premier patrimoine. Toutefois le patrimoine n'est pas que régional. Il est aussi européen, occidental et mondial. À ces titres, Roger de la Pasture, Voltaire, la pyramide de Khéops, le Coran, la muraille de Chine, un bronze du Bénin, la déclaration des droits de l'Homme ... font partie de notre patrimoine.

La méthode historique

L'histoire est une enquête; elle se construit par l'approche scientifique des traces du passé. Au cours d'histoire, l'élève construit aussi son savoir par l'étude de traces. Cela suppose pour l'historien comme pour l'élève une démarche scientifique fondée sur le questionnement, la recherche, la critique et la mise en contexte des traces du passé, la confrontation des hypothèses explicatives ...

Les apprentissages fondamentaux de l'activité de l'historien méritent d'être enseignés, l'élève étant confronté aux processus par lesquels le savoir historique s'élabore.

¹ Document « *Compétences terminales et savoirs requis en histoire - humanités générales et technologiques* », p.7

Une société qui vise explicitement à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures² » ne peut faire l'impasse sur la procédure d'acquisition du savoir.

« La façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même.³ »

La question est bien : quel type d'homme et de femme veut-on former ? Un individu à qui on a transmis des vérités éternelles, de froides certitudes ou bien un individu doté des outils de réflexion qui lui permettent d'entreprendre une recherche personnelle du sens ? Un être qui récite les textes sacrés ou profanes pour vivre le monde sur le mode manichéen du dogme et de l'exclusion ou bien quelqu'un capable de prendre ses distances par rapport au discours dominant ?

L'objectif du présent programme est de faire coïncider de manière cohérente les démarches pédagogique, citoyenne et historique.

Par la méthode développée au cours d'histoire, l'élève doit progressivement être amené à ne jamais accepter une information sans soulever la question de son origine et de sa crédibilité. Il doit toujours se poser des questions : celui qui me parle ou que je lis est-il fondé à tenir ce discours ? Est-ce la vérité ? Comment sait-on cela ?

Et il ne doit jamais considérer une réponse comme définitive, mais plutôt comme un état de la question susceptible d'évoluer. En voulant tout expliquer et en ne présentant qu'une explication qui gomme la complexité des phénomènes, le risque est grand de tomber dans un schéma déterministe et abusivement simplificateur, alors qu'il s'agit d'induire une attitude faite de prudence et de critique, non pas que notre tâche soit la formation de futurs historiens, mais celle d'authentiques citoyens.

De manière pratique, le professeur d'histoire veillera à identifier systématiquement les sources que l'élève utilise non pas en faisant dresser une carte d'identité stéréotypée mais en retenant les éléments utiles à la critique du document. Aussi souvent que possible, il amènera l'élève à confronter des témoignages contradictoires ou des hypothèses explicatives variées.

Le recours à un travail scientifique ne dispense pas de s'informer, quand c'est possible, des compétences de son auteur, via sa production bibliographique par exemple. Les notes en bas de page, la bibliographie citée peuvent aussi constituer des éléments de l'appréciation, sans oublier le contenu de l'information elle-même.

² Dans l'article 6 du *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement ...* voté à l'unanimité des partis démocratiques, la Communauté française assigne à l'école quatre objectifs non hiérarchisés :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves,

2° amener tous les enfants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences [...],

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures,

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

³ BRITT-MARI Barth, *Le savoir en construction*, Retz, 1993, p.18

Les objectifs pédagogiques du cours d'histoire

L'apprentissage commencé à l'école fondamentale et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire se poursuit aux 2^e et 3^e degrés. Puisque les « Socles de compétences » détaillent les contenus concrets de chacune des compétences construites à ces niveaux précisant en outre ce qui doit être exercé, certifié, entretenu⁴ et que le programme du 1^{er} degré définit les contenus à mettre en œuvre, les professeurs doivent consulter ces deux documents afin d'assurer aux élèves une formation cohérente tout au long de leur scolarité obligatoire⁵.

Durant les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de transition, l'élève doit être entraîné à l'exercice de quatre compétences et à l'utilisation d'outils conceptuels.

Quatre grandes compétences ont été retenues.

1. Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles.
2. En fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.
3. Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.
4. Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.

Si ces compétences sont communes à toutes les disciplines fondées sur la découverte d'un savoir sur le monde, elles sont aussi, et indubitablement, celles qui caractérisent le métier de l'historien. En outre chaque discipline a sa façon d'interpréter le réel; l'historien ne pose pas les mêmes questions que le géographe ou le physicien ; les outils conceptuels de l'un ne sont pas ceux de l'autre. L'élève doit peu à peu s'approprier la façon dont l'historien appréhende la complexité d'une situation et apprendre à voir le monde avec le regard de l'historien.

Les outils conceptuels à mettre en œuvre sont mentionnés dans le document « Compétences terminales et savoirs requis en histoire », page treize.

Pour des raisons pratiques, dans ce programme, ils ont été regroupés de la façon suivante :

⁴ Selon « les socles de compétences », dès le début de la scolarité l'élève est amené dans le cours d'histoire à s'exercer à des compétences comme « se poser des questions », « construire une démarche de recherche », « rechercher de l'information », « exploiter l'information et en vérifier la pertinence », « structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche », « communiquer », « transférer à des situations nouvelles », « agir, réagir ». L'apprentissage commencé à l'école fondamentale et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire⁴ se poursuit aux 2^e et 3^e degrés. Les « Socles de compétences » détaillent les contenus concrets de chacune des compétences construites à ces niveaux ; ils précisent ce qui doit être exercé, certifié et entretenu.

⁵ Les Socles sont disponibles dans votre établissement et sur le site de l'administration www.agers.cfwb.be Les programmes sont disponibles sur le site www.restode.cfwb.be

1. Impérialisme, colonisation, décolonisation, néocolonialisme ;
2. phénomène migratoire ;
3. capitalisme, collectivisme ;
4. croissance, développement économique, sous-développement ;
5. libéralisme, socialisme ou communisme ;
6. les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent ;
7. conservatisme, réformisme ;
8. démocratie, système autoritaire, droits et devoirs des gens ;
9. nationalisme, fédéralisme ;
10. humanisme ;
11. le concept concernant les rapports entre religion et société civile a été complété par le rapport entre pensée philosophique, scientifique, ... et société ;
12. le concept concernant les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître sera développé tout au long de la formation par l'exploitation de sources iconographiques. Pour cette raison, il n'a pas été repris systématiquement dans la colonne du programme relative aux outils conceptuels ;
13. le concept concernant les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise peut être construit à l'occasion de l'exploitation de tous les contenus du programme, il n'a donc pas été repris dans la colonne du programme relative aux outils conceptuels ; il est néanmoins demandé aux professeurs de le construire et de le faire utiliser dans des contextes différents : politiques, culturels, économiques, ...

Qu'est-ce qu'une compétence ?

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 ».

Par exemple, la compétence « analyser et critiquer un ensemble limité de sources » suppose

- la connaissance par l'élève de savoirs relatifs au sujet abordé,
- l'exercice de savoir-faire comme « distinguer un document original d'un document reconstitué, un témoin d'un spécialiste, distinguer ce qui est certain de ce qui est hypothétique »,
- une attitude critique face à l'information récoltée.

La pédagogie qui se donne comme objectif l'acquisition de compétences ne renonce pas à transmettre des connaissances. Mais l'expérience montre qu'une pédagogie centrée prioritairement sur la transmission des savoirs ne peut suffire. Les savoirs apparemment maîtrisés lors des contrôles scolaires sont oubliés au bout de quelques mois ; ils ne sont pas utilisés dans d'autres situations que celles de l'apprentissage, c'est pourquoi on parle à ce sujet de « savoirs morts ».

Le savoir imbriqué dans une compétence comporte la notion de fonctionnalité : il s'agit d'acquérir des outils pour affronter des tâches. Une connaissance-outil est une connaissance vivante, exploitée.

Comment acquiert-on des compétences ?

Il s'agit d'« apprendre , en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire » (Ph. Meirieu). On apprend à traiter l'information de manière critique en critiquant des informations. On apprend à organiser une synthèse en s'entraînant à cette tâche. **Le rôle de l'enseignant devient donc d'imaginer des situations d'apprentissage qui mettent l'élève en activité** ; il veille évidemment à assurer une progression dans la complexité de ces tâches.

« **Problématiser** », au niveau d'une 3^e année, c'est demander à l'élève de se poser quelques questions à partir d'un ou deux documents par exemple. En fin d'humanités, l'élève devrait être capable, en relation avec un thème du programme, une proposition ou une situation du présent, de rédiger une série de questions organisées selon une disposition logique constituant une problématique. Une problématique historique consiste souvent pour un événement de courte durée à se poser des questions sur ses causes et ses conséquences et pour un phénomène s'étalant sur une longue durée à retracer l'évolution entre le début et la fin de la période. Mais il peut aussi s'agir de préciser la nature d'un phénomène historique : migration ou invasion, insurrection ou révolte.

« **Chercher l'information** », c'est, au sujet d'une simple question ou d'une problématique plus complexe, réaliser un dossier en sélectionnant un certain nombre de documents variés quant à leur nature et contradictoires quant au fond ; c'est ensuite être capable d'exprimer la démarche de recherche entreprise afin de pouvoir l'analyser et la perfectionner. En 3^e année, la recherche se limite aux outils manipulés au 1^{er} degré ; elle est peu à peu étendue à d'autres ressources.

« **Remettre dans son contexte et analyser** », en 3^e année, consiste à demander à l'élève de replacer le ou les faits sur la ligne du temps, éventuellement sur la carte et de les rattacher si possible aux civilisations abordées au 1^{er} degré.

La tâche varie avec la nature des documents à analyser : carte, image, texte, schéma, graphique.

Après l'analyse du contenu des documents, l'élève doit sélectionner le ou les documents qui sont pertinents par rapport à un problème posé dans un ensemble documentaire. La tâche se complexifie très progressivement par le caractère de la problématique à résoudre et le nombre et la difficulté des documents à traiter.

« **Critiquer** » consiste à estimer de manière argumentée la fiabilité des documents utilisés à partir de l'examen de leur nature, leur auteur, leur date de rédaction, les circonstances de celle-ci ... Chaque fois que cela est possible, il est demandé à l'élève de tenter d'estimer l'écart entre le contenu du document et la réalité telle qu'elle peut être approchée par ailleurs (dans le cas d'un témoignage par exemple) ou l'écart entre les intentions exprimées et la réalisation (dans le cas d'un programme), de voir s'il existe d'autres points de vue que celui exprimé dans le document (déclaration ou doctrine politique, traité de paix, ...).

La « **synthèse** » consiste à organiser les données récoltées par l'élève et fournies par le professeur. Elle peut prendre des formes bien différentes et permettre ainsi de varier les tâches confiées aux élèves : construire une carte ou une chronologie explicative, rédiger le bilan d'une période. Après avoir réuni l'information, l'élève peut être amené à rédiger une

biographie décrivant certes une personnalité, mais aussi et surtout montrant en quoi elle est représentative de son époque.

Idéalement la « **communication** » ne doit pas prendre la forme d'un exposé aux condisciples. Pour communiquer les résultats de sa recherche, l'élève peut organiser un panneau d'affichage, produire un journal, réaliser une exposition, une vidéo ou une présentation multimédia au moyen par exemple d'un logiciel de présentation de diapositives.

Les quatre compétences ne doivent pas (et très probablement ne peuvent pas) être exercées à l'occasion de chacune des séquences ce qui aurait pour effet de standardiser le déroulement des leçons. Mais au cours de chaque année scolaire et à fortiori au terme des humanités, les élèves doivent avoir été entraînés à la mise en œuvre des quatre compétences. Ainsi le professeur peut commencer par amener les élèves à se poser des questions, ensuite il leur confie un dossier documentaire afin d'exercer la compétence d'analyse et de critique. Une autre fois, la tâche se limite à la compétence de recherche : pour résoudre un ou deux aspects d'une problématique développée en classe, les élèves doivent, par exemple, fournir les références de quelques ouvrages repérés en bibliothèque.

Les tâches décrites ci-dessus sont applicables à tous les contenus du programme. Néanmoins celui-ci propose, à simple titre d'exemple, pour chacun des contenus, quelques situations d'apprentissage limitées . Nul doute que chaque professeur pourra en construire d'autres en s'appuyant sur son expérience.

Si priorité doit être donnée à une démarche active, il est évident que le professeur sera occasionnellement amené à exposer une matière ou à fournir une explication destinée à opérer le lien entre deux situations d'apprentissage. Toutefois « les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences⁶ ».

L'acquisition de concepts

L'acquisition d'un concept ne résulte pas de l'apprentissage d'une définition, d'une liste de mots de vocabulaire. L'élève construit progressivement un concept par la confrontation d'un savoir antérieur, d'une représentation née de l'évocation d'un mot avec une multitude d'exemples et de contre exemples.

Un débat organisé dans l'enseignement fondamental durant lequel le mot démocratie aura été utilisé ou les élections au conseil de participation peuvent donner à l'élève une première idée de la démocratie. Dans son esprit, s'est installé le schéma « choix, discussion = démocratie » ou « élection = démocratie ». En travaillant sur les institutions athéniennes puis celles de l'empire romain ou des monarchies absolues, il affine son approche. Il établit des différences et des ressemblances entre la façon dont les démocraties et les régimes autoritaires règlent les problèmes relatifs à la religion, aux droits sociaux, à l'administration, aux minorités. Il confronte sa représentation avec des idées comme celles de progrès, de réaction, de révolution.

⁶ Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement ..., article 8.

Si les exemples ne sont pas multipliés, le concept reste dans un contexte trop étroit et il n'est guère utilisable sinon dans un exercice de restitution. Avec une vision de la démocratie limitée à un mécanisme électoral par exemple, l'élève risque bien de cautionner de dangereuses mascarades.

Les concepts se construisent par couches successives, il serait vain de vouloir atteindre la complexité dès le premier abord car il faut que l'élève prenne progressivement confiance en lui-même. D'ailleurs les concepts se construisent tout au long de la vie.

Pour chacun des contenus à mettre en œuvre, le programme propose des concepts à construire et à utiliser. La première fois que le concept est proposé, il est noté en caractères gras. Quand le concept est proposé une nouvelle fois, c'est à titre indicatif, car il est certain que d'autres occasions d'utilisation peuvent être exploitées. L'acquisition de concepts n'a de sens que s'ils sont utilisés par l'élève pour comprendre la société dans laquelle il vit, décrypter le flot des informations et en percevoir les enjeux, c'est pourquoi le document des « compétences terminales » utilise les expressions « connaissances-outils » et « outils conceptuels ». Chaque fois que c'est possible, il faut offrir des occasions d'utiliser les concepts abordés ce qui est aussi une façon de créer la confiance en soi.

La maîtrise des concepts ne sera évaluée qu'à travers la capacité de l'élève à les mettre en œuvre dans des contextes différents, dans des situations nouvelles.

La didactique à mettre en œuvre au cours d'histoire

La pédagogie à mettre en œuvre au cours d'histoire a été expliquée tout au long de cette introduction.

Il s'agit bien de sortir de la démarche socratique faite de « questions-réponses ». Il s'agit d'abandonner le mécanisme qui consiste à faire trouver à l'élève et à lui faire reproduire « la bonne réponse ». Le recours au document n'est nullement une garantie contre le cours doctrinal, contre une histoire dogmatique ; il est trompeur s'il donne l'illusion de la démonstration alors que la démarche se limite en réalité à reproduire une réponse prédéterminée. Le cours d'histoire ne peut se limiter à répandre la croyance en l'existence d'une vérité définitive dans les livres ou l'esprit du professeur. Existe-t-il une réponse unique et définitive à une question authentique ?⁷

L'essentiel n'est pas seulement la transmission d'un savoir mais aussi l'acquisition de processus intellectuels, car « apprendre, c'est d'abord apprendre à penser ».

Cette didactique suppose une remise en cause de la représentation mentale la plus répandue du savoir c'est-à-dire un stock de données qu'il faut faire glisser plus ou moins habilement dans la tête de l'élève, conception qui conduit pourtant à bien des déconvenues pédagogiques : « les élèves ne savent rien », « ils ont tout oublié », ...

L'approche pédagogique par la construction de savoirs et l'acquisition de compétences ne dénature pas le savoir ; elle le rattache au contraire au processus scientifique de sa production.

⁷ DALONGEVILLE A., *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette, 1995 p. 39 et 79 propose quelques exemples : « les invasions barbares, cause et/ou conséquence de la dislocation de l'Empire romain ? », « Napoléon, assassin ou continuateur de la Révolution ? »

Une pédagogie de l'intelligence se substitue à une pédagogie trop souvent centrée sur la restitution.

Ainsi l'élève devient l'acteur principal de son apprentissage, il est davantage impliqué dans son métier d'élève ce qui peut motiver son désir d'explorer.

Il est essentiel de rappeler qu'une des missions de l'école est de promouvoir la confiance en soi de l'élève. Celui-ci n'est pas supposé maîtriser spontanément les compétences et les concepts; c'est en classe, qu'il va les acquérir progressivement. Cette approche du savoir permet de mettre l'élève dans une perspective concrète et mesurable de progrès. La maîtrise de ces procédures progresse d'autant que la pertinence des méthodes utilisées est évaluée à la fin de chaque étape. L'évaluation formative acquiert ici toute sa pertinence.

Quant aux critères de l'évaluation certificative, ils sont clairement précisés dans le document des compétences terminales : « La maîtrise de ces compétences et de ces concepts [...] sera évaluée au fur et à mesure du développement personnel, social et cognitif de l'élève [...]. Elle constitue l'indicateur de la réussite des élèves »⁸.

L'équipement de la classe

Pour appliquer une pédagogie de ce type, chaque professeur doit disposer d'un local fixe, occultable et équipé du matériel suivant :

- un tableau à plusieurs volets,
- un panneau d'affichage surmonté d'une ligne du temps,
- un planisphère, des cartes murales,
- un projecteur pour diapositives, un lecteur vidéo,
- une bibliothèque de classe contenant des atlas historiques, quelques dictionnaires, quelques collections de manuels différents même anciens, des ouvrages de référence, des cd-roms . . adaptés aux élèves.

Le professeur et l'élève doivent avoir accès aux ressources de la médiathèque, de la bibliothèque et du centre cyber-média de l'établissement.

⁸ *Compétences terminales et savoirs requis en histoire ...*, p. 8 dernier §.

3^e année L'Antiquité et le Moyen Age

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
L'HÉRITAGE DES CIVILISATIONS DU MOYEN ORIENT.		
<p>Au Moyen Orient,</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'art, la religion, la société • les peuples et leurs gouvernants 	<p>Les élèves classent des documents iconographiques et des textes relatifs à quelques civilisations du Moyen Orient selon leur origine « géographique » et ils</p> <ul style="list-style-type: none"> • dégagent les conceptions artistiques ressemblantes ou différentes des civilisations étudiées, • établissent la relation entre la production artistique, la religion et se posent des questions sur la représentation que ces civilisations se faisaient de leurs dieux, • dégagent les notions de « polythéisme » et de « monothéisme ». <p>À partir de l'analyse de documents iconographiques (bas-relief du temple d'Edfou et de palais assyriens, cartouches de Ramsès ou de Thoutmès, peintures de tombes égyptiennes...) ; du masque de Toutankhamon et de textes comme le papyrus Harris, la Bible , les élèves expriment la représentation que les populations du Moyen Orient avaient de leurs souverains. Ils expliquent le fonctionnement et la nature du pouvoir.</p> <p>En analysant et en comparant des extraits de textes comme le Décalogue, le Livre des Morts, le Code d'Hammourabi, ... les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifient les délits punis et les sanctions prévues, • apprécient leur équité, • distinguent les différentes classes sociales, • s'interrogent sur la relativité du concept de « justice »selon les civilisations, sur l'importance d'une loi écrite et le droit de juger que s'arroe toute société. 	<p style="text-align: center;">religion ⇔ société ⇔ pensée</p> <p style="text-align: center;">démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p>

3^e année L'Antiquité et le Moyen Age

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
LA CITE DES ATHENIENS ET LE RAYONNEMENT HELLENIQUE		
<p>Le monde grec : des cités-États</p> <p>Athènes au V^e s., une démocratie ?</p> <p>Un art et une pensée à la mesure de l'Homme</p> <p>Le rayonnement hellénique</p>	<p>À partir d'un schéma d'une cité grecque figurant par exemple les campagnes, les fortifications, l'acropole, d'une carte de l'Attique et des informations des manuels, les élèves rédigent une définition de la cité-État. En observant une carte de la Grèce et de l'Égypte, les élèves expliquent la différence d'organisation politique.</p> <p>À partir des sources littéraires et d'un schéma relatif aux institutions d'Athènes au V^e s., les élèves décrivent le fonctionnement de ces institutions et les limites de la démocratie athénienne.</p> <p>Les élèves effectuent une visite virtuelle de l'Agora et de l'Acropole d'Athènes au V^e s. ou au IV^e s. Ils recherchent des monuments et des œuvres d'art et les comparent à ceux du Proche Orient et éventuellement à ceux de l'époque hellénistique.</p> <p>Les élèves recherchent et localisent sur une carte des traces de la civilisation grecque dans l'ensemble du bassin méditerranéen, par exemple à partir de photographies touristiques.</p>	<p>démocratie / régime autoritaire droits et devoirs des gens</p> <p>stratification sociale et inégalités</p>

3^e année L'Antiquité et le Moyen Age

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
DE L'ÉTAT CAROLINGIEN À LA FÉODALITÉ		
<p>L'Empire de Charlemagne</p> <p>Les liens entre seigneurs</p> <p>Les liens entre seigneurs et souverains</p>	<p>Par la comparaison de cartes de l'Europe occidentale au V^e s., au IX^e s. et au XI^e s., les élèves rédigent une synthèse sous la forme d'une chronologie retraçant l'évolution territoriale de cet ensemble durant la période. À partir d'un dossier documentaire, les élèves comparent des explications du morcellement de l'empire carolingien et de l'empire romain.</p> <p>À partir de documents iconographiques et de textes, de documents vidéo, par exemple un court extrait de « L'An Mil. (l'hommage) », les élèves relèvent les gestes symboliques, les étapes du contrat, la hiérarchie entre les personnages, les obligations réciproques entre les seigneurs engagés.</p> <p>À partir d'un choix de documents non triés (chroniques, chartes, tapisserie de Bayeux, schéma de la pyramide féodale), les élèves résolvent les problématiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'état du pouvoir royal et l'origine de cette situation, - pourquoi le seigneur exerce-t-il sur les habitants des droits comme rendre la justice, percevoir l'impôt, lever l'armée, - pourquoi le système féodal entraîne-t-il le morcellement territorial, - quelle sera la réaction des souverains ? <p>Au départ de textes et de documents iconographiques, les élèves rédigent une synthèse décrivant l'action de l'Église sur les mœurs violentes des seigneurs (objectifs, moyens mis en œuvre, résultats).</p>	<p>démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p>

LES SOCIÉTÉS URBAINES ET RURALES		
<p>Le mouvement communal et la conquête de libertés</p> <ul style="list-style-type: none"> • la société urbaine • les chartes urbaines • les crises sociales <p>La société et les chartes rurales</p> <p><i>Les chartes territoriales *</i></p> <p><i>* CONTENUS FACULTATIFS</i></p>	<p>Après un rappel du renouveau des villes et de la structure de la société urbaine (cfr 1^{er} degré), à partir d'une charte urbaine, les élèves notent les droits et les devoirs réciproques des bourgeois et du seigneur ou du prince.</p> <p>Les élèves comparent les droits accordés aux bourgeois et aux paysans, une charte urbaine et une charte territoriale.</p>	<p>stratification sociale et inégalités</p>

3^e année L'Antiquité et le Moyen Age

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
LA MÉDITERRANÉE LIEU DE RENCONTRE DE TROIS CIVILISATIONS		
<p>L'Occident chrétien</p> <p>L'Orient byzantin</p> <p>Le monde musulman</p> <p>La Méditerranée lieu de rencontre des trois civilisations</p>	<p>À partir de la comparaison de cartes de la Méditerranée (du V^e s. au XII^e s.), les élèves décrivent aux points de vue de la religion, des langues et de l'histoire (rédaction d'une chronologie) les trois civilisations qui se côtoient en Méditerranée.</p> <p>Les élèves établissent un tableau de comparaison entre les religions selon des critères définis par le professeur : textes sacrés, croyances et pratiques, clergé, ...</p> <p>Confrontés à la problématique suivante : « les historiens considèrent généralement qu' au moyen âge, l'église est le lieu le plus important de la ville ou du village », les élèves recherchent des traces de cette affirmation notamment dans l'iconographie et l'architecture du moyen âge.</p> <p>À partir des informations des manuels, les élèves décrivent et comparent des fronts de contacts entre ces civilisations comme l'Espagne de la reconquista, la Palestine des croisades, Venise puissance commerciale, la Sicile synthèse culturelle.</p> <p>Les élèves confrontent des points de vue chrétiens et arabes sur la reconquista, les croisades.</p> <p>Les élèves rédigent une biographie d'Averroès, de Maimonide, du Cid.</p>	<p>religion ↔ société ↔ pensée</p>

4^e année L'Ancien Régime et sa contestation

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
L'EUROPE A LA DECOUVERTE DU MONDE		
<p>La connaissance du monde</p> <p>Les explorations du XVI^e s. au XVIII^e s. Une civilisation non-européenne La conquête</p> <p>L'exploitation des colonies</p> <p><i>Les débuts du capitalisme marchand *</i></p> <p><i>* CONTENU FACULTATIF</i></p>	<p>Les élèves dressent le bilan de la connaissance du monde à la fin du moyen âge et ils font l'état de la question entre le XVI^e s. et la fin du XVIII^e s.</p> <p>Sur un planisphère avec indication des langues parlées aujourd'hui, les élèves repèrent les pays où sont parlées des langues semblables, ils émettent des hypothèses explicatives.</p> <p>Les élèves confrontent des images extraites de films, de bandes dessinées aux traces archéologiques, aux documents iconographiques et aux témoignages écrits relatifs à une culture non-européenne.</p> <p>À partir de documents textuels et cartographiques, les élèves décrivent différents types d'organisation coloniale (colonies de peuplement, comptoirs), les conséquences économiques, sociales, culturelles pour les autochtones et pour les Européens.</p> <p>À partir de l'analyse de témoignages et de synthèses d'historiens, les élèves analysent de façon critique différents points de vue sur la colonisation.</p>	colonisation / impérialisme

4^e année L’Ancien Régime et sa contestation

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D’APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
LE MOUVEMENT DES IDEES du XVI ^e s. au XVIII ^e s.		
<p>Un esprit nouveau : des mouvements qui remettent en cause les savoirs, le statut de l’Homme, l’art, ...</p> <p>La diffusion des idées : l’imprimerie, les encyclopédies, ...</p> <p>La séparation des Églises chrétiennes</p>	<p>À partir d’extraits d’ouvrages de quelques humanistes et philosophes (Érasme, Voltaire, ...) les élèves rédigent une synthèse relative à la nouvelle conception de l’Homme, du savoir et de la tolérance.</p> <p>À partir de documents relatifs à des procès de sorcellerie, d’hérétiques, de savants, ... les élèves organisent une synthèse mettant en évidence la permanence de l’intolérance et émettent des hypothèses explicatives sur l’origine de cette situation.</p> <p>En examinant les thèses de Copernic, Galilée, Newton, les élèves distinguent les conceptions anciennes qui sont progressivement écartées.</p> <p>À partir de documents relatifs au procès de Galilée, les élèves comparent les thèses en présence.</p> <p>Les élèves confrontent les connaissances du corps humain à partir des planches anatomiques de Galien, de Léonard de Vinci, de Vésale, ... et la pratique de la médecine aux XVII^e s. et XVIII^e s. (le journal d’Héroard, médecin de Louis XIII, les médecins de Molière, ...)</p> <p>À partir d’une carte de l’Europe aux temps modernes, les élèves établissent un tableau de l’implantation des différentes religions chrétiennes et non-chrétiennes.</p> <p>À partir d’extraits de textes et d’œuvres d’art de la Réforme protestante et de la Réforme catholique, les élèves dressent un tableau des ressemblances et différences essentielles entre ces religions.</p>	<p>religion ↔ société ↔ pensée</p> <p style="text-align: center;">humanisme</p> <p>conservatisme / réformisme</p>

4^e année L'Ancien Régime et sa contestation

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
L’AFFIRMATION DES ÉTATS EN EUROPE du XVI ^e s. au XVIII ^e s.		
<p>Absolutisme, parlementarisme</p> <p>La situation géopolitique en Europe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un conflit entre les Habsbourg et les Bourbons • la puissance ottomane 	<p>À partir d’une série de documents (peintures, gravures, textes d’époque, schémas) les élèves relèvent les caractéristiques, les domaines d’intervention et les moyens d’action d’un pouvoir royal absolu ; ils rédigent une définition de l’absolutisme.</p> <p>Les élèves relèvent dans la Déclaration des Droits de 1689 les articles concernant d’une part le fonctionnement du Parlement, d’autre part les libertés et garanties accordées aux Anglais. Ils rédigent une définition du parlementarisme.</p> <p>À partir d’ouvrages de références, les élèves établissent une fiche d’identité de quelques États et au départ des informations recueillies, ils complètent une carte en y faisant figurer les régimes politiques en Europe en 1715.</p> <p>Sur base d’un dossier iconographique, les élèves recherchent les rapports entre l’absolutisme et la symbolique du domaine de Versailles.</p> <p>Les élèves étudient un exemple de conflit armé et en dégagent les caractéristiques (motivations, moyens techniques, ...) ; ils le situent dans le contexte international. À partir de traces d’histoire régionale, ils dressent un bilan de ses conséquences démographiques et sociales. Les élèves recherchent l’origine des frontières de la Belgique.</p> <p>À partir de l’observation des cartes de l’atlas, les élèves décrivent la progression des Turcs en Europe. En se fondant sur des témoignages d’ambassadeurs ou de voyageurs, les élèves analysent les relations entre l’empire Ottoman et le reste de l’Europe. Les élèves recherchent dans les arts et les traditions populaires, les représentations que l’Occident se faisait du monde ottoman.</p>	<p>démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p> <p>impérialisme nationalisme</p>

4^e année L'Ancien Régime et sa contestation

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
<p>LES RÉVOLUTIONS LIBÉRALES ET NATIONALES</p>		
<p>La société de l'Ancien Régime</p> <p>Les idées politiques et sociales de la philosophie des Lumières</p> <p>La révolution américaine</p> <ul style="list-style-type: none"> • le préambule de la déclaration d'indépendance des États Unis <p>La Révolution française</p> <ul style="list-style-type: none"> • la déclaration des droits de l'Homme de 1789 • la proclamation de la nuit du 4 août 1789 • <i>la déclaration des droits de l'Homme de 1793*</i> • le code Napoléon <p>La diffusion des idées révolutionnaires</p> <p>Le Congrès de Vienne Les mouvements libéraux et nationaux en Europe <i>et dans le monde *</i></p> <p>La révolution belge de 1830</p> <ul style="list-style-type: none"> • la constitution de 1831 <p><i>* CONTENU FACULTATIF</i></p>	<p>À partir de la vidéo 1788 (extraits) ou de caricatures et de documents complémentaires, les élèves établissent un tableau des différentes catégories sociales, leurs difficultés et leurs revendications. Les élèves choisissent une catégorie sociale et écrivent une lettre de doléances au roi représentative des intérêts de la catégorie choisie.</p> <p>Les élèves identifient les grands principes contenus dans le préambule de la déclaration d'indépendance des États Unis, dans la déclaration des droits de l'Homme et dans la proclamation de la nuit du 4 août 1789. Les élèves mettent en relation ces grands principes avec les idées politiques et sociales des auteurs des XVII^es et XVIII^e s.</p> <p>À partir de l'exposé limité du professeur ou du récit d'un manuel relatant quelques étapes essentielles de la Révolution française, de l'Empire et de la Restauration de 1789 à 1815, les élèves organisent une synthèse des événements en mettant en évidence les tendances ou positions réformistes et conservatrices.</p> <p>Les élèves comparent la carte de l'Europe en 1789, en 1811, en 1815 et en 1871. Ils dressent la liste des régions touchées par les mouvements libéraux et/ou nationaux. Ils cherchent des explications sur l'origine de ces mouvements.</p> <p>À partir d'extraits de la Constitution, les élèves créent un schéma décrivant les institutions nationales.</p>	<p>stratification sociale et inégalités</p> <p>démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p> <p>conservatisme / réformisme</p> <p>système libéral, socialiste ou communiste</p> <p>nationalisme</p>

5^e année L'âge industriel : le XIX^e s et l'Entre-deux-guerres.

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS A CONSTRUIRE ET A UTILISER
<p>LES BASES ECONOMIQUES, SOCIALES ET IDEOLOGIQUES DU MONDE CONTEMPORAIN</p>		
<p>L'évolution démographique dans le monde et les mouvements migratoires</p> <p>L'industrialisation et le développement du capitalisme</p> <p>La société à l'âge industriel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les classes sociales • Les luttes sociales <p>Les grands courants idéologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le libéralisme • Les socialismes • Le catholicisme social 	<p>À partir de graphiques ou de tableaux relatifs à l'évolution des chiffres de la population globale, des taux de natalité, mortalité, ... de quelques pays européens et des États-Unis , les élèves font une recherche sur les causes des phénomènes constatés.</p> <p>Les élèves retracent l'évolution d'une entreprise wallonne en parcourant différentes étapes de son histoire: création, passage au statut de S.A., fusion, ...</p> <p>À partir d'extraits de films (« <i>Daens</i> », « <i>Germinal</i> », « <i>Les Maîtres de l'orge</i> »...), ou de romans, d'enquêtes, de reportages, de chansons ouvrières, les élèves dégagent les réactions des divers protagonistes des luttes sociales (patronat, syndicats, ouvriers, employés...) et de l'État. Par une comparaison avec les sources, ils cherchent à vérifier le degré de fiabilité des films de fiction.</p> <p>À partir d'extraits d'auteurs, les élèves organisent une synthèse sous forme de tableau comparant ces idéologies selon des critères comme le rôle de l'État, le rapport à la liberté, à l'égalité, le droit au savoir, la conception de l'Homme, ...</p> <p>Les élèves analysent un texte libéral en se plaçant d'un point de vue socialiste et un texte socialiste d'un point de vue libéral.</p>	<p>phénomène migratoire</p> <p>croissance et développement</p> <p>capitalisme</p> <p>stratification sociale et inégalités</p> <p>système libéral, socialisme ou communiste</p>

5^e année L'âge industriel : le XIX^e s et l'Entre-deux-guerres.

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS A CONSTRUIRE ET A UTILISER
LE MONDE ET L'IMPERIALISME DES PAYS INDUSTRIALISES		
<p>L'impérialisme colonial Les formes de domination : politique, culturelle, économique, ...</p> <p>Le choc des impérialismes et des nationalismes en Europe et dans le monde</p>	<p>Les élèves confrontent différentes explications relatives aux motivations des pays colonisateurs, par exemple au moyen de manuels datant de différentes époques.</p> <p>À partir de caricatures, d'affiches, de catalogues d'expositions (universelles, coloniales), de productions artistiques, de bandes dessinées, les élèves décrivent la vision qu'ont les Européens de l'Afrique. Ils la confrontent aux productions culturelles des peuples africains et mettent en évidence les stéréotypes de la vision européenne.</p> <p>À partir de différentes analyses d'historiens, les élèves organisent une synthèse faisant le bilan coût-profit de la colonisation pour les colonisateurs et pour les colonisés.</p> <p>Au départ de l'atlas et d'un manuel, les élèves repèrent les zones de conflits de 1870 à 1914. Ils en recherchent les circonstances et essaient de les rattacher aux concepts d'impérialisme et de nationalisme. Ils recherchent dans les ouvrages de références les définitions du pan-germanisme, du pan-slavisme, du nationalisme.</p> <p>Les élèves décrivent les représentations mentales des enfants sur la patrie, les devoirs du citoyen, ... telles qu'elles se construisaient à travers les anciens manuels scolaires, les magazines, les bandes dessinées, les chansonnettes, les planches didactiques.</p> <p>Les élèves décrivent l'état des opinions publiques à la veille du conflit. Ils confrontent les explications des historiens sur les causes de la guerre 1914-1918.</p>	<p>impérialisme / colonisation</p> <p>impérialisme / nationalisme</p>

5^e année L'âge industriel : le XIX^e s et l'Entre-deux-guerres.

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS A CONSTRUIRE ET A UTILISER
UN MONDE DESEQUILIBRE A LA RECHERCHE DE SOLUTIONS		
Le premier conflit mondial	<p>À partir de cartes figurant notamment les régimes politiques avant et après la guerre, d'extraits du traité de Versailles, ... les élèves décrivent les conséquences territoriales et politiques du conflit.</p> <p>À partir de l'analyse d'affiches de propagande, les élèves examinent les problèmes auxquels les gouvernements en guerre ont été confrontés et cherchent la façon dont ils ont tenté de les résoudre.</p>	impérialisme
L'avènement du communisme en Russie (1917...)	<p>À partir de l'exposé limité du professeur sur les principales étapes de la révolution russe ou du récit d'un manuel, les élèves organisent une brève synthèse des événements.</p> <p>En se fondant sur des extraits de textes de Lénine, les élèves rédigent une synthèse sur les principales thèses du léninisme : prise et exercice du pouvoir, objectifs, ...</p>	système libéral, socialiste ou communiste
La crise de 1929 et la dépression des années trente	<p>À partir d'une émission de télévision (exemple : les brûlures de l'histoire, la crise de 1929) ou du chapitre d'un manuel, les élèves dégagent les causes, les conséquences économiques et sociales et les solutions. Ils confrontent l'opinion généralement émise selon laquelle le krach boursier est la cause principale de la crise avec des explications plus nuancées des historiens.</p> <p>Les élèves rédigent une synthèse qui distingue le concept de crise du concept de dépression.</p>	croissance et développement
Le national-socialisme, un totalitarisme de droite	<p>À partir de documents contemporains (textes, affiches, films de propagande), les élèves analysent les thèses défendues par le national socialisme et les confrontent au concept de démocratie tel qu'il a été élaboré jusqu'à présent.</p> <p>Les élèves recherchent des informations sur les processus de prise du pouvoir dans plusieurs régimes autoritaires et les comparent.</p> <p>Les historiens nous apprennent que plus de 50 % des électeurs allemands n'ont jamais voté pour Hitler ; or celui-ci accède au pouvoir en 1933 et s'y maintient ; comment expliquer ce paradoxe ?</p>	démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens

5^e année L'âge industriel : le XIX^e s et l'Entre-deux-guerres.

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS A CONSTRUIRE ET A UTILISER
Le stalinisme, un totalitarisme de gauche	<p>Sur base d'un dossier documentaire, les élèves comparent les deux totalitarismes sur des thèmes comme le culte de la personnalité, la propagande, l'embrigadement de la jeunesse, la répression, le rôle de la femme, la conception de l'art, la place des syndicats, ...</p> <p>Les élèves retracent le glissement du léninisme au stalinisme et comparent des explications différentes sur cette évolution.</p> <p>Les élèves constituent un dossier sur Staline, sa personnalité et son action au fil du temps, rassemblant des documents contradictoires ; ils sélectionnent les documents qui permettent de présenter Staline sous divers aspects.</p>	démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens
L'économie soviétique	<p>Les élèves décrivent l'organisation de l'économie soviétique et la comparent au système capitaliste aux points de vue de la propriété, des mécanismes de décision, de l'organisation du travail et de la production. Les élèves comparent l'évolution de quelques productions à différents moments de la période. À partir de témoignages contradictoires (Staline, Trotsky,...) ils établissent le bilan de la politique menée.</p>	collectivisme
Les démocraties à l'épreuve des crises : l'exemple de la Belgique	<p>À partir de caricatures, d'affiches électorales, des slogans des campagnes électorales, d'extraits de la une du <i>Pays Réel</i>, les élèves déterminent le courant politique représenté par Degrelle.</p> <p>À partir de la synthèse de manuels, ils cherchent comment un courant d'opinion favorable aux thèses de Degrelle a pu se développer en Belgique et ensuite a pu être enrayé.</p>	démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens
La marche vers la deuxième guerre mondiale	<p>En partant des synthèses des manuels et d'historiens, les élèves confrontent différentes versions sur les origines de la seconde guerre mondiale.</p>	impérialisme / nationalisme
Univers concentrationnaire et génocide	<p>A partir de la visite du Fort de Breendonk, les élèves décrivent le système de la répression policière allemande en Belgique pendant la Seconde guerre mondiale. A l'aide d'autres supports, comme les témoignages oraux ou écrits et les sources iconographiques, les élèves se posent des questions. Ils décrivent les différentes formes de résistance et de collaboration ; ils expliquent les motivations du choix fait par les uns et les autres.</p> <p>A partir de la visite du Musée juif de la déportation à Malines, les élèves analysent la mise en place des lois raciales - identification et isolement des Juifs - suivie de leur déportation et de l'extermination.</p>	démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens
Collaboration ou résistance	<p>En s'appuyant sur des déclarations, des témoignages, ... les élèves décrivent les différentes formes de résistance et de collaboration; ils expliquent les motivations du choix fait par les uns et les autres.</p>	démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens

6^e année Le monde de 1945 à aujourd'hui

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
<p>LA GEOPOLITIQUE EN EUROPE DE 1945 A AUJOURD'HUI</p>		
<p>La guerre froide en Europe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les blocs en présence • l'effondrement du bloc communiste en Europe • <i>l'Europe de l'Est : un problème d'actualité*</i> <p>De l'Europe des cimetières à l'Europe sans frontières :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les motivations des fondateurs de l'Union • les grandes étapes de la construction. • <i>le mécanisme de décision dans l'Union Européenne aujourd'hui.*</i> • les perspectives futures : l'élargissement, l'Europe un espace de démocratie politique et sociale. <p>* <i>CONTENU FACULTATIF</i></p>	<p>Les élèves comparent des cartes politiques de l'Europe en 1939, 1945, 1950 (environ) et décrivent l'évolution politique du continent. Les élèves comparent la façon de nommer le camp adverse et les concepts de liberté, de démocratie, d'impérialisme, ... tels qu'ils sont exprimés dans les deux blocs. En prenant comme exemple une crise de la guerre froide, les élèves comparent des témoignages venant des deux blocs.</p> <p>Les élèves comparent des cartes politiques de l'Europe et de la Russie dans les années cinquante et aujourd'hui. Les élèves analysent des hypothèses explicatives sur l'effondrement du bloc communiste. Après avoir tenté d'identifier dans les médias l'un ou l'autre problème de la Russie aujourd'hui, les élèves tentent de les expliquer par son histoire.</p> <p>Les élèves analysent des extraits de traités européens et rédigent une synthèse retraçant l'avancée progressive dans l'organisation de l'Union européenne et dans les compétences gérées au niveau de l'Union. Ils comparent différentes conceptions de l'Europe.</p> <p>Par l'étude d'un cas d'actualité et en utilisant un organigramme des institutions, les élèves retracent le mécanisme de décision dans l'Union Européenne. Après l'analyse des sites Internet de l'Union (le site de la Commission, celui du Parlement), les élèves comparent la façon dont chaque pouvoir présente son rôle et celui de l'autre.</p> <p>Les élèves tentent de découvrir les valeurs, les références historiques communes des pays de l'Union et l'existence de modèles différents au sein de l'Union (institutions, conception du rôle de l'État, ...). À partir d'un cas d'actualité, ils comparent les thèses en présence.</p> <p>Après analyse d'un dossier documentaire, les élèves émettent un avis argumenté : que reste-t-il à faire pour parachever la construction européenne.</p>	<p>système libéral, socialiste, communiste</p> <p>impérialisme</p> <p>démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p>

<p>Un exemple de démocratie : la Belgique fédéralisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les problèmes communautaires • le fonctionnement de l'État fédéralisé belge • <i>en fonction de l'actualité, examen éventuel d'un problème relatif à l'État belge ou à une de ses composantes fédéralisées :</i> <ul style="list-style-type: none"> - les tendances politiques, - le rôle de la sécurité sociale, - le rôle de la justice : protection, répression, son indépendance, - la nationalité belge, ...* <p>* <i>CONTENU FACULTATIF</i></p>	<p>Les élèves comparent la présentation de la question linguistique puis communautaire à travers des manuels datant d'époques différentes et/ou d'origine linguistique différente.</p> <p>Les élèves comparent un schéma institutionnel de la Belgique unitaire et un schéma institutionnel de la Belgique actuelle. Ils établissent la liste des principales compétences gérées par niveau de pouvoir en analysant les portefeuilles des différents gouvernements en partant de leur site Internet.</p> <p>Pour concrétiser les compétences des différents niveaux de pouvoir, les élèves sont invités à chercher l'instance compétente à laquelle ils s'adresseraient pour aborder des questions telles que l'aide à la réalisation d'un film, la sauvegarde d'un monument, l'homologation d'un diplôme, l'aide à la création d'une PME, l'obtention d'un permis de bâtir,... et à justifier leur réponse.</p>	<p style="text-align: center;">fédéralisme</p>
---	---	---

6^e année Le monde de 1945 à aujourd'hui

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
LA GEOPOLITIQUE DANS L'HEMISPHERE SUD DE 1945 A AUJOURD'HUI		
<p>La décolonisation</p> <p>Le « mal développement »</p> <p><i>La Chine *</i></p> <p><i>* CONTENU FACULTATIF</i></p>	<p>Par l'analyse d'une carte du monde en 1914, d'une carte du monde figurant la chronologie de la décolonisation et d'une carte du monde aujourd'hui, les élèves retracent le processus. Par l'analyse de déclarations de leaders du mouvement de décolonisation, ils établissent une synthèse sur les racines idéologiques du phénomène. Les élèves recherchent les revendications des pays colonisés ainsi que les attitudes des grandes puissances face à ces revendications. Les élèves comparent des avis différents relatifs au bilan de la colonisation pour les pays colonisateurs et les pays colonisés ; ils confrontent différentes versions avec des documents statistiques, des témoignages, ...</p> <p>Les élèves expriment leurs représentations au sujet de notions telles que le sous-développement, les pays en voie de développement, le tiers monde, ... Les élèves analysent les statistiques relatives au PIB, à l'indicateur de développement économique, les données démographiques, ... Les élèves comparent des explications différentes sur les causes du « mal développement ».</p> <p>La Chine de Mao et la Chine de Deng Xiaoping : deux modèles ? Quelles sont les ambitions et quels sont les défis de la Chine aujourd'hui ?</p>	<p>impérialisme - décolonisation</p> <p>croissance - développement sous développement</p>

ECONOMIE ET SOCIETE DE 1945 A AUJOURD'HUI		
<p>Croissance et dépression de 1945 à aujourd'hui en Europe et dans le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'évolution de la conjoncture et ses explications • la mondialisation 	<p>Les élèves comparent les taux de croissance de la production, du revenu par habitant, du chômage, des indicateurs de la répartition de la richesse, entre différents pays à quelques moments de la période envisagée et ils établissent un découpage chronologique fondé sur l'évolution de la conjoncture. Ils analysent et comparent des points de vue différents sur les causes des mouvements conjoncturels, les politiques mises en œuvre pour les stimuler ou les combattre, les effets de ces mesures, les conséquences économiques, sociales,</p>	<p>croissance - développement sous développement</p>

6^e année Le monde de 1945 à aujourd'hui

CONTENUS OBLIGATOIRES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	OUTILS CONCEPTUELS À CONSTRUIRE ET À UTILISER
PROBLÈMES ET ENJEUX.		
<p>L'évolution des mentalités : un exemple</p> <p>Les médias : information, désinformation ?</p> <p>La situation géopolitique dans le monde et le rôle des organisations internationales</p>	<p>Les élèves mènent une enquête sur les comportements et attitudes des générations antérieures face au thème choisi.</p> <p>À partir d'une vidéo présentant un fait de société (exemple « Génération 68 »), les élèves préparent une communication sur les événements et les problèmes de société qui leur sont liés.</p> <p>Les élèves décryptent le message explicite et implicite contenu dans des photos du siècle, des séquences télévisées, radio et autres documents iconographiques et sonores (chansons). Après avoir visionné une séquence d'actualité muette, ils rédigent le commentaire puis ils le comparent avec la bande originale.</p> <p>Les élèves comparent le traitement de l'information par des médias différents : journal télévisé et presse écrite, deux journaux télévisés par exemple.</p> <p>Les élèves comparent l'organisation de la presse en Belgique dans les années 50 et à celle d'aujourd'hui.</p> <p>Les élèves analysent les circuits de l'information dans le monde actuel.</p> <p>À l'occasion de l'analyse d'une crise politique, économique, ... dans le monde, les élèves retracent sa dimension historique. Ils recherchent éventuellement les voies empruntées par la communauté internationale pour tenter de résoudre les conflits et les éléments sur lesquels se fonde la sécurité internationale : la force, le droit, ...</p> <p>Les élèves recherchent des critères sur lesquels ils pourraient tenter de fonder la mesure de la puissance américaine à différents moments de son histoire (par exemple 1914, 1940, 1950, ... aujourd'hui ?)</p> <p>Les élèves comparent quelques « modèles » du monde après la fin de la guerre froide sur base d'extraits d'ouvrages tels que F.FUKUYAMA, <u>La fin de l'histoire</u> ; H.KISSINGER, <u>Diplomatie</u> ; S. HUNTINGTON, <u>Le choc des civilisations</u> ; Z.BRZEZINSKI, <u>Le grand échiquier</u> ; ...</p>	<p>religion ↔ société ↔ pensée humanisme</p> <p>conservatisme / réformisme</p> <p>démocratie / régime autoritaire droits et devoirs des gens</p>

Programme d'histoire de l'option de base (4 h) – Troisième degré

COMPETENCES ET CONCEPTS

L'option de base (histoire 4h) offre aux élèves l'occasion d'approfondir et de développer les démarches qui sont proposées dans le cadre du cours de la formation commune.

Le cours poursuit les mêmes objectifs, à savoir la construction par l'élève des compétences et des concepts tels que définis dans le document relatif aux « compétences terminales et savoirs requis en histoire » et dans l'introduction du programme de formation commune.

CONTENU

La contribution du cours de l'option de base à l'autonomie intellectuelle des élèves terminant leurs études secondaires est d'autant plus efficace que l'apprentissage ne se disperse pas entre des sujets trop nombreux ce qui empêche de les traiter de manière suffisamment approfondie.

Dans chaque année du degré, les élèves sont confrontés néanmoins à un minimum de trois questions relevant de domaines différents (politique, culture, économie, ...) pouvant elles-mêmes se subdiviser en un certain nombre de problèmes complémentaires.

En partant des préoccupations d'aujourd'hui (événementielles ou conceptuelles), mais sans verser dans un cours d'actualité, le professeur privilégie les contenus qui sont peu abordés dans le cadre du cours de formation commune, par exemple ceux qui concernent le monde extra européen.

Les élèves sont amenés par les situations d'apprentissage à rechercher l'origine des problèmes étudiés, à analyser et confronter les points de vue en présence et les explications proposées par les témoins, les historiens, les observateurs...

Les élèves enrichissent les concepts construits dans le cours de la formation commune ; ils les replacent dans des contextes différents, dans des situations du passé et du présent, ici et d'ailleurs.

ORGANISATION

L'apprentissage doit prendre la forme de travaux dirigés débouchant sur une synthèse (organisation de l'information) dont le contenu sera communiqué en recourant à différents moyens d'expression : un plan, un tableau, un schéma, une ligne du temps illustrée, un court exposé oral, une communication écrite ou multimédia.

En outre, sur l'ensemble du degré, il est souhaitable que les élèves mènent individuellement ou collectivement un projet en relation avec le projet d'établissement ou s'inscrivant dans le cadre des activités culturelles organisées par l'école.

Le professeur doit être attentif à préciser les objectifs et les limites des tâches et travaux demandés et à en assurer un suivi régulier.

Il fixe et communique aux élèves les critères d'évaluation.