

Référentiel

**pour les 2^e et 3^e degrés de
l'enseignement général et technique de
transition de l'enseignement secondaire
ordinaire**

Histoire

Table des matières

1. Principes d'un cours basé sur les compétences	3
1.1. Que sont les compétences ?	4
1.2. Compétences disciplinaires et transversales	4
1.3. Macro-compétences et compétences terminales	6
1.4. Contenus/Contextes	6
1.5. Apprentissage et enseignement	6
1.6. Evaluation formative et certificative des compétences	9
1.7. Structure des référentiels de compétences	10
2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences	11
3. Compétences requises et compétences terminales	18
4. Recommandations pour un enseignement de qualité	22
5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes d'apprentissage	24
5.1. Aperçu des champs thématiques	24
5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage	26
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	26
5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire	32

1. Principes d'un cours basé sur les compétences

L'acquisition et l'implémentation de référentiels de compétences ainsi que la promotion et le développement des macro-compétences constituent des priorités de la politique d'enseignement de la Communauté germanophone. Les nouveaux référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition sont, comme les référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire, élaborés sur la base de modèles de compétences. Ils s'alignent du point de vue du contenu et de la méthodologie sur les référentiels de compétences déjà introduits et assurent ainsi la continuité du travail d'enseignement jusqu'à la fin du parcours scolaire. En même temps, ils tiennent compte de trois nouvelles exigences :

- L'enseignement et tous les acteurs de la vie scolaire doivent prendre en considération le fait que les élèves deviennent de jeunes adultes.
- Les élèves élargissent et approfondissent leurs compétences acquises jusqu'ici et se préparent avec zèle aux exigences des études supérieures ou en vue d'une formation professionnelle. Par conséquent, il faut concevoir et adapter les cours et les apprentissages scolaires aux besoins de la vie quotidienne et du monde du travail dans la société actuelle et future.
- L'apprentissage et la vie à l'école secondaire permettent aux élèves de vivre et d'expérimenter la manière dont la société est organisée. Ils apprennent à prendre des décisions par consensus, à agir de manière responsable dans la communauté et à contribuer activement à la vie harmonieuse en groupe au sein de l'école. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des expériences visant l'action démocratique.

Les référentiels de compétences fixent les objectifs de formation qui doivent être acquis par les élèves à un degré d'enseignement défini. Ils forment la pierre angulaire de l'ensemble des efforts consentis pour garantir et améliorer la qualité du travail scolaire. Ils constituent également un système de référence pour le travail des enseignants. Ils rendent les exigences scolaires transparentes et vérifiables pour la société et garantissent considérablement la qualité de l'enseignement, assurent la comparabilité des diplômes et contribuent au caractère équitable des études.

Dans le cadre de la mise en place des macro-compétences obligatoires et des référentiels de compétences, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires jouissent d'une grande liberté quant à la planification d'apprentissage interne et à la réalisation de leurs objectifs pédagogiques. Les référentiels de compétences sont un défi pour la prise de responsabilité propre des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs. Les référentiels de compétences n'enferment pas l'enseignement dans un carcan, mais lui donnent une liberté d'action sur les plans pédagogique, didactique et méthodologique. Ils appellent en même temps à la responsabilité professionnelle des enseignants.

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**
Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la 1^{ère} année de l'enseignement primaire à la 6^{ème} année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études secondaires sont transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un gage de sécurité quant à la planification de leurs

**Capacité
d'enchaînement**

cours.

En outre, les compétences acquises au cours de la scolarité permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent de manière optimale aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

- **La capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage vise la promotion des compétences nécessaires pour réussir ses études, sa formation ou sa carrière professionnelle (indépendant ou salarié) et permet d'organiser celles-ci de manière proactive. Elle implique la disposition de connaissances fondamentales, de références culturelles et des qualifications de base. Elle appréhende les relations et les développements des mondes du travail et de l'économie d'une manière différenciée et met en évidence leurs rapports à la société et à la vie privée.

Capacité
d'apprentissage

- **Participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens responsables conscients que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement. Ils deviendront également des acteurs capables de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation
responsable à
l'organisation
de la société

- **Renforcement de la personnalité de chaque élève**

Si la société actuelle évolue vers plus de complexité et qu'elle se caractérise par une mondialisation des relations, il revient à chacun de planifier et d'organiser sa propre vie. L'école doit mettre l'épanouissement personnel et la responsabilité sociale au centre du travail pédagogique pour permettre à chaque élève de prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel au sein de la société.

Renforcement
de la person-
nalité

1.1. Que sont les compétences ?¹

Les compétences permettent aux élèves de résoudre des problèmes avec succès et de manière responsable dans diverses situations. Les compétences ne sont nullement détachées de connaissances, d'attitudes et de préparations ; leur développement et leur utilisation sont toujours liés à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité des apprenants dans son entièreté est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire.

En relation
avec des con-
tenus et des
activités

1.2. Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition de l'enseignement secondaire se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les **compétences disciplinaires** visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.

¹ Les caractéristiques de détermination utilisées ici pour les compétences tiennent compte des définitions des compétences du décret du 31 août 1998 relatif aux missions confiées aux pouvoirs organisateurs et au personnel des écoles et portant des dispositions générales d'ordre pédagogique et organisationnel pour les écoles ordinaires, du décret du 27 juin 2005 portant sur la création d'une haute-école autonome en CG, de même que des matériaux de base de l'OCDE (notamment l'étude PISA).

- Les **compétences transversales** sont des compétences qui sont développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les qualifications de base et une condition importante pour l'épanouissement des élèves et le développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences transversales nécessite principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

Les compétences transversales suivantes sont étroitement liées les unes aux autres :

- **Les compétences méthodologiques**

**Compétences
méthodologiques**

comprennent l'utilisation flexible de stratégies d'apprentissage et de travail variées ainsi que de moyens d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est de développer l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable. Ceci inclut notamment :

- le reflet des méthodes d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage propres ;
- le développement de la compétence de lecture (développement de la capacité de lecture, des techniques et des stratégies de lecture) ;
- les capacités d'analyse, de jugement et d'évaluation, y compris l'acquisition et l'application de méthodes scientifiques sélectionnées ;
- le développement de capacités de communication ;
- l'utilisation de *media* pour traiter, exploiter et présenter des données, des faits, des images et des vidéos ;
- l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents types de *media* ;
- l'utilisation de différents types de bibliothèques et médiathèques, en particulier les médiathèques scolaires.

**Compétences
dans les tech-
niques de
l'information et
des media**

- **Les compétences sociales**

**Compétences
sociales**

désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individuelle à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs propres objectifs d'évolution en harmonie avec ceux d'autrui. Ceci inclut notamment :

- le respect de règles convenues dans ses rapports avec autrui ;
- la collaboration avec autrui ;
- les stratégies pour résoudre des situations de conflits et développer la capacité à les gérer efficacement ;
- la prise de responsabilité pour soi-même et pour autrui ;
- la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité ;
- la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.)

- **Les compétences personnelles**

**Compétences
personnelles**

sont axées sur la capacité des élèves à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie. Ceci inclut notamment :

- le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- la découverte et l'épanouissement de l'identité personnelle ;
- l'expression de ses propres centres d'intérêts et de ses droits ;
- le développement de l'empathie, de l'estime positive, de l'acceptation et de la tolérance de soi et des autres ;
- l'identification de ses forces et de ses faiblesses visant la perception critique de soi ;
- le développement d'une capacité de jugement critique.

1.3. Macro-compétences et compétences terminales

Macro-compétences

On appelle macro-compétences, les compétences principales d'une discipline/spécialité. Elles constituent un point de départ pour la formulation des **compétences terminales**. En principe, les macro-compétences se rapportent à un modèle de structuration des compétences disciplinaires.

Marco-
compétences

Les compétences terminales

Les compétences terminales définissent ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de leurs études secondaires et sont des instruments permettant et assurant la qualité de l'enseignement :

- elles décrivent un modèle d'orientation pour toutes les classes, toutes les écoles en définissant les compétences fondamentales comparables pour chaque matière et chaque discipline ;
- elles rendent transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- elles décrivent un niveau d'exigence moyen accessible pour les élèves ;
- elles définissent quelles connaissances disciplinaires les élèves doivent avoir acquises sur le plan des contenus principaux d'une discipline/spécialité (notions, concepts, structures, théories, méthodes, etc.) ;
- elles décrivent principalement les compétences disciplinaires, mais reprennent en même temps des compétences transversales ;
- elles constituent un critère d'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6 Evaluation certificative des compétences) ;
- elles offrent une orientation et fixent des critères aux enseignants dans la planification et la mise en oeuvre du cours en vue de stimuler chaque élève individuellement de manière optimale ;
- elles aident les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

1.4. Contenus/Contextes

La référence au modèle de compétences permet de concentrer le contenu des cours sur l'essentiel et de l'adapter de manière judicieuse, ce qui rend davantage possible des approches pluri- et interdisciplinaires.

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au 3^e degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel. (cf. chapitre 5)

Contextes

1.5. Apprentissage et enseignement

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat

d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, entre autres responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent.

Un enseignement par compétences signifie que la « transmission de matière » cède davantage la place à l'organisation d'un environnement d'apprentissage qui permet aux élèves de développer leurs compétences. Les élèves prennent alors de plus en plus l'initiative et la responsabilité de leur apprentissage et déterminent ainsi la planification et la mise en œuvre du cours. Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

**Nouvelle ap-
préhension de
l'apprentissage**

Apprendre est un processus individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences disciplinaires, institutionnelles et sociales, un éventail de mesures relatives à l'organisation des écoles et des cours ainsi que pour les décisions didactiques et méthodologiques s'impose. De ce fait, il faut tenir compte des similitudes et des différences quant aux exigences et aux besoins des élèves en ayant recours à des démarches de pédagogie différenciée, p.ex. pour la sélection des thèmes ou des contenus, pour le choix des formes d'apprentissage et du matériel didactique, pour l'offre des tâches à accomplir de niveaux de difficulté différents, pour la nature et l'importance des exercices y correspondant, pour le niveau d'abstraction des documents de travail, etc.

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence. En se basant sur le niveau d'apprentissage individuel de chaque élève et en leur fixant des objectifs graduels qui mettront leurs progrès au centre, on encourage les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

**Equilibre entre
soutien et
exigence**

Un enseignement par compétences se distingue notamment par les critères de qualité suivants :

- Un apprentissage plus autonome et responsable ainsi que le travail fourni pour sa réussite déterminent davantage l'enseignement. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité (mobilisation plus rationnelle des ressources). L'apprentissage autonome en groupe ou individuel doit cependant primer sur les autres formes d'apprentissage.
- Le travail actif de l'apprenant est mis en avant. Ce n'est que par l'action que les élèves peuvent réaliser des progrès d'apprentissage dans le développement individuel de leurs compétences.
- L'organisation d'un cours basé sur les compétences repose sur un enseignement actif et la résolution de tâches-problèmes. Lors de la planification et de la sélection des tâches, il s'agit de tenir compte des différents niveaux d'exigences et de les réunir, p.ex. restituer des connaissances ou des procédés fondamentaux, ou faire l'association ou le transfert d'application de connaissances et de capacités dans de nouveaux contextes, de manière autonome, ou traiter de manière autonome et critique des questionnements et des résolutions de problèmes qui englobent des interprétations justifiées ou des évaluations.
- Les expériences individuelles et les intérêts personnels des élèves sont pris en compte pour l'organisation du cours. Les élèves sont dans une certaine

**Stimulation
individuelle**

**Activité
d'apprentissage
dynamisant**

**Tâches-
problèmes**

Motivation

mesure impliqués dans la planification et l'organisation du processus d'apprentissage. Cette procédure encourage la motivation des élèves et soutient la responsabilisation du processus d'apprentissage personnel et de développement personnel des compétences.

- Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves.
- L'apprentissage intégré et non additionné donne du sens aux contenus d'apprentissage et fait le lien avec les connaissances et les capacités déjà acquises par les élèves. C'est pourquoi l'apprentissage intégré et non additionné est au centre du cours. Il permet aux élèves de développer progressivement des compétences et une compréhension de plus en plus approfondie de la discipline. L'apprentissage intégré et non additionné est renforcé par l'attention particulière quant à la continuité verticale et horizontale de la fixation des objectifs du cours.
- Dans le cadre d'un cours basé sur le développement des compétences, il est indispensable de combiner un apprentissage cognitif systématique et un apprentissage actif proche du vécu des élèves. Ceci exige l'utilisation de méthodes variées de la part de l'enseignant. L'enseignement basé sur un apprentissage cognitif systématique sert avant tout à assurer une compréhension élémentaire qui peut être améliorée, à construire des savoirs et des capacités fondés scientifiquement. Quant à l'apprentissage actif proche du vécu des élèves, il renforce avant tout l'utilisation et le développement des compétences dans des situations réelles de la vie quotidienne des élèves.
- Les formes d'enseignement interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.
 - **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des compétences s'y rapportant. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu'ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.
 - **Dans l'enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d'une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l'enseignant de la discipline.
 - **Dans l'enseignement transdisciplinaire**, un thème, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l'organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et l'orientation de valeurs, l'enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité des élèves.
- Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères

Les erreurs dans le processus d'apprentissage

Apprentissage intégré et non additionné

Apprentissage cognitif systématique et apprentissage actif proche du vécu des élèves

Coopération

d'évaluation consensuels et généraux exige une collaboration renforcée et permanente entre professeurs de la même discipline, professeurs du même degré et, dans certains domaines, au niveau de l'ensemble du corps enseignant. La responsabilité commune quant aux résultats et aux processus devient plus importante. Les accords et décisions fondamentales ainsi que les matières importantes concernant le travail d'enseignement auquel tous les enseignants doivent se tenir, sont définis dans le curriculum interne et le projet d'établissement. Le curriculum interne et le projet d'établissement servent en première ligne à garantir la qualité. Un bon programme interne assure également une meilleure planification pour tous les acteurs et facilite ou réduit le travail de planification personnel, tout en laissant assez de liberté pédagogique à chaque enseignant pour organiser librement son cours sur le plan méthodologique.

entre profes-
seurs

- Un cours par compétences implique des conditions d'organisation adaptées. Une répartition rigide des différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant, de même que la réduction de l'enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques rendant possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.
- Au travers d'un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les *media* de tous types (en particulier l'Internet) pour l'organisation de leur propre processus d'apprentissage et de travail.
- La création et le maintien d'un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition *sine qua non* pour le bon fonctionnement de l'école, pour l'efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L'apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques où l'entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

Cadre organi-
sationnel de
l'enseignement

Atmosphère de
travail positif

1.6. Evaluation formative et certificative des compétences

Les élèves doivent être stimulés de manière optimale dans leur processus d'apprentissage et de développement. Cette stimulation englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur les compétences terminales (Chap.3.2.) et sur les références aux compétences terminales (Chap.5) formulées dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours. Un objectif particulier qui incombe à l'enseignement secondaire est d'amener les élèves, non seulement, à poursuivre leur « apprentissage » mais également à « être performant ». Ils doivent donc apprendre à réussir des contrôles de niveaux d'exigences différents. Lors de la préparation à ces évaluations, les contenus des tâches ainsi que les formes ou la durée doivent être organisés de manière à motiver les élèves à montrer à quel niveau de compétence ils se situent dans chaque discipline.

Une évaluation certificative tient compte des aspects suivants:

- Les élèves et les personnes chargées de leur éducation ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant, ce qui rend les critères d'évaluation certificative transparents.
- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués

Transparence
pour les élèves
et les per-
sonnes char-
gées de
l'éducation

aux élèves avant les épreuves.

- Dans le cadre d'un cours basé sur les compétences, il faut également tenir compte des performances communes réalisées dans le cadre d'un travail de groupe et pas seulement des performances individuelles. En effet, différents domaines de compétences sont au centre de l'apprentissage.
- L'évaluation peut se faire par d'autres intervenants – p.ex. par des évaluateurs externes, des enseignants ou des camarades de classe (évaluation mutuelle). A cela s'ajoute, de manière significative, l'auto-évaluation ainsi que la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont impliqués dans l'appréciation et l'évaluation de leur niveau de maîtrise de compétences.
- Pour une approche professionnelle des performances, la notion de „comparabilité“ est importante. Celle-ci peut être réalisée dans les écoles, p.ex. par des épreuves externes non certificatives et des concours, par un système de double-correction, au travers d'un échange ouvert sur les attentes et les critères d'évaluation et sur les tâches-problèmes types.
- L'évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leur progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Ce concept d'évaluation des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves se font une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance.

L'évaluation certificative des compétences basée sur le soutien et l'encouragement constitue une condition essentielle au maintien et à la stimulation de la volonté des élèves pour l'obtention de résultats. Ceci s'applique en particulier aux élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. L'objectif consiste à maintenir et à augmenter leur motivation d'apprendre.

1.7. Structure des référentiels de compétences

Tous les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ont un schéma uniforme qui se présente comme suit :

Dans le **chapitre 1 « Principes d'un cours axé sur les compétences »**, on présente les principes du modèle de compétences qui est à la base de tous les référentiels.

Dans le **chapitre 2**, on présente « **La contribution de la discipline au développement des compétences** ». Les macro-compétences disciplinaires et transversales y sont également mises en exergue.

Dans le **chapitre 3 « Compétences requises et compétences terminales »**, on présente les compétences requises dans la rubrique 3.1. Elles se rapportent aux référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, dans la rubrique 3.2., on présente les compétences terminales. Ces compétences se conçoivent par rapport aux élèves et aux performances que l'on attend d'eux et elles fixent les objectifs/résultats de l'apprentissage.

Le **chapitre 4** est consacré aux « **Recommandations pour un enseignement de qualité** ». Il s'agit de suggestions et de propositions qui font actuellement partie des exigences reconnues pour un enseignement par compétences.

Dans le **chapitre 5, « Références aux compétences terminales »**, on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des aspects importants dans le développement de compétences.

2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences

Devenir adulte c'est être capable de traiter l'historicité et les empreintes culturelles de l'homme et du monde et d'exploiter les possibilités de l'orientation historique. Il s'agit notamment de tenir compte de ce que l'on est devenu et du développement (ultérieur) pour mieux faire face au présent et de projeter le futur de manière responsable. La finalité du cours d'histoire est de favoriser ce processus d'orientation par le biais des compétences historiques et de contribuer au développement d'une prise de conscience réfléchie et autoréflexive de l'histoire.

Temps,
écoulement du
temps et évé-
nements du
passé

Le cours d'histoire ne se limite cependant pas à transmettre des contextes de faits importants aux élèves. Ils apprennent plutôt à replacer les événements thématiques au cours et les événements du passé dans leur contexte historique et ainsi à se repérer par rapport à des époques spécifiques. Ce faisant, les jeunes se familiarisent avec des méthodes qui favorisent une approche cognitive de l'histoire. La prise de conscience du caractère construit de l'histoire s'avère être une conséquence évidente et enrichissante pour leur propre vie : ils vont développer des compétences visant une approche critique du passé et de l'histoire; une approche qui appréciera l'homme du passé, du présent et du futur à sa juste valeur.

Le cours d'histoire basé sur les compétences ne se réduit en aucun cas à l'apprentissage par cœur de dates et de faits. Les connaissances acquises, liées à des contenus sélectionnés, sont au contraire structurées et appropriées par les élèves de manière à leur permettre de comprendre les évolutions historiques ainsi que les changements survenus dans le passé. Dans cette perspective, on établit des comparaisons avec des développements en cours ou ultérieurs, on reconnaît et on discute des modèles d'interprétation basés sur le passé et des interprétations se rapportant au futur. Les élèves traitent des descriptions historiques existantes de manière critique et rédigent, de plus en plus autonomes, des narrations historiques.

Les macro-compétences du cours d'histoire sont:

Domaines de compétences	Macro-compétences
Questionnement historique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions relatives au passé pour comprendre le contexte historique, répondre à des besoins d'orientation, satisfaire ses intérêts ; ▪ Reconnaître, identifier les questions qui sont à la base de descriptions historiques (dans les <i>media</i> et autres domaines de la culture historique, dans la science de l'histoire, au cours d'histoire) ;
Méthodologie de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les méthodes de critique historique quant à l'utilisation des sources et les appliquer pour reconstruire le passé ; ▪ Connaître et appliquer les méthodes de déconstruction des narrations historiques afin de comprendre le caractère construit des interprétations historiques;
Orientation historique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser les connaissances historiques pour mieux s'orienter dans le présent et le futur (compréhension historique du monde, d'autrui et de soi) ▪ Fonder historiquement les raisons d'agissements et d'interventions dans diverses situations; ▪ Ré-organiser sa propre prise de conscience de l'histoire ;

Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtriser la terminologie et les concepts appropriés aux thèmes, aux processus et à la théorie de la discipline afin de décrire des événements, des développements, des structures et des processus et en citer les causes et les répercussions et en exploiter le potentiel d'orientation ; ▪ Etablir des liens systématiques entre des développements et des changements historiques grâce à une structuration en catégories ;
Communication historique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Débattre de faits historiques significatifs de manière appropriée et les traiter de manière critique ; ▪ Présenter des faits historiques de manière adéquate au niveau de la terminologie, du destinataire et du <i>media</i>.

Le modèle de compétences à la base de ce référentiel s'aligne sur la recherche actuelle de la didactique de l'histoire, qui place la prise de conscience de l'histoire et la pensée historique au centre de ses réflexions. Cinq domaines de compétences, auxquels les « penseurs de l'histoire » font appel, de plus en plus consciemment, y sont définis.

Développer une **prise de conscience historique réfléchie et autoréflexive est l'objectif visé** à tous les niveaux d'enseignement. D'une manière générale, la prise de conscience de l'histoire établit un lien étroit entre l'interprétation du passé, la compréhension du présent et les attentes de l'avenir. Celui qui est capable d'établir ce lien de manière réfléchie prendra, en même temps, conscience du caractère construit de l'histoire : les ressources présentent toujours des lacunes, les questionnements sur le passé sont déterminés par le présent de celui qui pose les questions, l'état des recherches change et dépend respectivement de l'époque et de la culture ; les méthodes de recherche sont de plus en plus différenciées. Par une pensée historique réglée méthodiquement, les élèves apprennent à exploiter des notions, des concepts, des structures, des procédures et des théories qui les aident à s'orienter dans l'histoire. Ceci part du principe que l'on donne un sens collectif et individuel à l'histoire (aux histoires). Dans les processus de (l'auto)réflexion, les élèves reconnaissent, petit à petit, que les expériences personnelles ou collectives déterminent leur questionnement sur le passé, et que l'histoire est ainsi enracinée de manière existentielle. C'est pourquoi les représentations historiques sont toujours marquées par l'époque à/pour laquelle elles ont été réalisées.

Prise de conscience de historique réfléchie et autoréflexive

La prise de conscience historique a également, en plus de la dimension collective, toujours une dimension personnelle. La perception personnelle joue un rôle important dans la prise de conscience individuelle; en effet, cette perception peut varier en fonction de la provenance sociale, des intérêts personnels ou des compétences acquises en matière de citoyenneté. Le regard porté sur le passé et l'histoire est autoréflexif lorsque les élèves prennent conscience de ces empreintes, ou lorsqu'ils sont prêts à et capables de soumettre leur propre prise de conscience historique à une révision et éventuellement de la modifier.

L'intérêt des élèves pour les questionnements historiques doit être exploité et développé au cours. De cette manière, la pensée et le travail historiques peuvent être encouragés de multiples façons. A partir de thèmes historiques exemplatifs, on reconstruit les conditions qui sont à la base d'actions, de pensées, de sentiments humains à des époques sélectionnées, et on déconstruit des représentations historiques sélectionnées pour en comprendre la structure. De plus, on tente de dégager dans quelle mesure la prise en compte du passé et de l'histoire contribue à l'orientation personnelle.

Pensée historique

On se fonde sur la différenciation entre le passé et l'histoire: le passé est à jamais révolu. Ce que nous, par la suite, évoquons à propos du passé, a été reconstruit et nous l'appelons histoire. Il s'agit d'une représentation mentale, qui doit nécessairement être interprétée dans une narration historique ; comme une interprétation scientifique, comme une exposition historique, comme un film documentaire ou long métrage, comme un récit de témoin d'époque, comme un hypertexte dans l'Internet, etc.

Sur la base d'un besoin d'orientation, d'un intérêt ou parce les responsables des cursus de formation des jeunes citoyens considèrent que l'histoire est importante dans leur processus de formation, on assiste à un nouvel intérêt pour le passé. Celui-ci se traduit par un questionnement qui se focalise sur certains domaines principaux. Les capacités, les habiletés et les dispositions à traiter les questions historiques constituent la compétence du questionnement historique.

La compétence du questionnement historique

Dans l'enseignement primaire et dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les élèves apprennent à comprendre les questions et les problèmes que le professeur a formulés dans le cadre d'un cours basé sur les compétences. De plus, ils commencent à poser leurs premières propres questions sur le passé. Aux 2^e et 3^{ème} degrés de l'enseignement secondaire, il est primordial que les élèves saisissent le rôle du questionnement historique dans la reconstruction du passé et dans l'orientation historique, et finalement qu'ils développent leur compréhension du caractère construit de l'histoire de manière approfondie. On passe donc de la formulation de questions ponctuelles à l'élaboration progressivement autonome de questionnements pour aboutir à une réflexion sur le rôle des questions historiques.

Aux 2^e et 3^e , on insiste davantage sur la compréhension du caractère déconstruit des questionnements, qui sont à la base des narrations historiques existantes (dans la culture historique, la science de l'histoire, au cours d'histoire, dans le privé). Les élèves doivent p.ex. comprendre, de manière de plus en plus autonome, dans quelle mesure les questionnements choisis sont appropriés aux faits, s'ils se focalisent sur des événements du passé ou si leur but est d'expliquer historiquement le présent et/ou le futur. En outre, les élèves se demandent si les questionnements font référence au destinataire et si la spécificité des *media* est prise en considération.

Il s'agit aussi de clarifier dans quelle mesure les interprétations dont on dispose apportent déjà des réponses à ses propres questions, ou alors, où et comment il faut se renseigner, se remettre en question, poser des questions supplémentaires. L'objectif est d'approfondir et de cibler d'avantage son questionnement afin d'appréhender de mieux en mieux le monde, soi-même ainsi que les autres et de prendre des décisions pour l'avenir qui sont fondées historiquement.

Dans certains cas, les élèves des 2^e et 3^e degrés seront amenés à concevoir des questions en vue d'entretiens avec des témoins d'époque et des experts. En outre, ils apprennent à réagir de manière critique aux perspectives unilatérales qu'ils trouvent p.ex. dans les *media*.

La compétence de la méthodologie historique

Les compétences de la méthodologie historique servent à la recherche de réponses, cette recherche est réglée méthodiquement. L'objectif de son développement est que les élèves soient, après leur scolarité, en mesure de trouver des réponses plausibles à des questions historiques et de les formuler de façon autonome.

L'objectif de la reconstruction amène les élèves à distinguer leurs compétences relatives au travail avec des sources (méthode de critique historique) et avec de la littérature scientifique ou s'y rapprochant. Aux 2^e et 3^e degrés de

l'enseignement secondaire, on accorde une importance particulière au développement de la compétence de déconstruction, seulement abordée dans les grandes lignes dans l'enseignement primaire et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Les méthodes de déconstruction sont apprises, appliquées et différenciées par le biais d'interprétations historiques dans des films, des hypertextes, mais également des manuels scolaires, des revues de logiciels ludo-éducatifs et d'historiographie. La compréhension des structures d'interprétations historiques et de leur évaluation est importante. En effet, lorsque l'on répond à des questions scientifiques ou que l'on examine les offres d'orientation historique, on a toujours recours à des travaux préliminaires déjà réalisés par d'autres personnes. Tout citoyen responsable doit, par conséquent, être capable d'évaluer des narrations existantes de manière autonome.

Les compétences de recherche littéraire travaillées au cours des 2^e et 3^{ème} degrés de l'enseignement secondaire développent la compétence « heuristique », c'est-à-dire la capacité, l'habileté et la disposition à la recherche autonome de sources. Il s'agit avant tout de sources livresques ou éditées dans l'Internet. A titre exemplatif, les élèves doivent apprendre à chercher des sources non-éditées dans des archives. On accordera une attention particulière à une prise de décision plausible, et notamment dans le choix des moments où il est opportun voire indispensable, de recourir à l'utilisation de sources dans les processus de dé- ou de reconstruction.

On distingue les compétences relatives à la critique des sources, à l'interprétation des sources, à la représentation et discussion des résultats. Les élèves comprennent les mentions des sources grâce à des outils de références méthodologiques, en partie acquis dans l'enseignement primaire et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Aux 2^e et 3^e degrés du secondaire, on veillera particulièrement à ce que des sources présentant des perspectives différentes soient consultées lors de la reconstruction. Indispensables sont, respectivement, la contextualisation, l'interprétation fondée, la représentation des connaissances dans les narrations historiques et la discussion finale des résultats. Le professeur fait, de plus en plus, fonction d'animateur. En consultant divers genres de sources spécifiques des époques qui sont thématiques, les élèves apprennent à utiliser de manière de plus en plus autonome un répertoire de méthodes de critique historique. Le multilinguisme des élèves évite de recourir à des traductions superflues.

De même, on distingue la compétence relative à la littérature spécialisée. On notera ici un recoupement important avec la compétence liée aux connaissances historiques. Dans une telle perspective, la littérature spécialisée, en tant que narration indépendante, doit être comprise dans sa structure et jugée pour sa pertinence (= déconstruction).

Tant dans les processus de déconstruction que de reconstruction, le caractère construit de l'histoire se révèle de manière approfondie aux élèves. Ils se rendent compte du lien étroit entre les sources et les interprétations. Lien qui est déterminé par les perspectives de l'auteur de l'époque. Ils se penchent sur la fonction de l'orientation historique et voient la nécessité d'en vérifier la pertinence. Les intentions et les intérêts doivent être clarifiés, remis en question, et renvoyés à leurs propres motifs et besoins d'orientation.

La compétence d'orientation historique

L'objectif des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire est que les élèves examinent les offres d'orientation historique en théorie et en pratique. Ils doivent reconnaître et tester dans quelle mesure l'histoire peut les aider à s'orienter dans leur propre vie ou les aider dans leurs actions. Ceci ne peut réussir que si le cours d'histoire prend en compte les situations réelles de la vie quotidienne des élèves, leur laisse le temps de suivre les traces du passé, de comprendre des cultures passées, de se pencher sur les intentions historico-politiques et d'intégrer l'historicité de diverses manières dans leur analyse de soi, du monde

et de leurs semblables.

Dans cette perspective, les élèves doivent aussi se rendre compte que les narrations historiques peuvent être rédigées à des fins de manipulation ou bien d'orientation non-pertinente. Le cours d'histoire basé sur les compétences doit accorder du temps aux élèves pour leur permettre de voir clair dans de telles interprétations voire les expérimenter et les tester, et ainsi se rendre compte que la prise de conscience réfléchie et autoréflexive de l'histoire a une signification pratique dans leur vie de citoyen responsable.

Sans démarche autoréflexive de la part des élèves, leur disposition à se remettre en question (ainsi que leurs propres points de vue ou partis pris) ne peut devenir partie intégrante de la personnalité. Sans empathie ni « réflexion sur les autres », on ne peut pas reconnaître leur empreinte culturelle. Dans ces deux situations, il est question d'analyser l'altérité et l'identité également au méta niveau.

Compétence liée aux connaissances historiques

Les élèves des 2^e et 3^e degrés ne doivent pas seulement être capables d'effectuer les processus de la pensée historique et d'examiner les offres d'orientation historique. Mais ils doivent aussi disposer d'un savoir structuré, qui leur permet de décrire des événements historiques ou d'autres événements, de les comprendre de manière catégorielle, de les contextualiser et de les structurer à différents égards.

Il ne faut pas confondre la compétence liée aux connaissances historiques et le savoir. En effet, il s'agit de disposer du savoir, donc de capacités, d'habiletés et de dispositions permettant de comprendre et de décrire les développements et les changements en termes de notions et de concepts historiques. Outre la dimension se rapportant aux contenus, la compétence liée aux connaissances historiques comprend aussi les capacités, habiletés et dispositions à comprendre les procédures, les théories et les concepts d'orientation du point de vue sémantique.

A cela s'ajoute la compétence de pouvoir structurer des développements et des changements ou encore le lien entre les interprétations du passé, les expériences contemporaines et les attentes futures. Le type de questionnement et le choix des méthodes sont réfléchis dans ce processus et inclus dans la réorganisation de la prise de conscience de l'histoire. Il faut amener les élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire à comprendre que les structurations servent de modèles, de boîtes à outils et qu'elles peuvent être plus ou moins plausibles et qu'elles sont variables.

Chaque compétence issue des différents domaines de compétences est développée au travers de contenus historiques. Ces derniers ne sont pas une fin en soi, mais ne peuvent pas non plus être interchangeables à l'envi. Ils sont choisis à titre exemplatif pour représenter ce qui est considéré être une caractéristique essentielle du passé et de l'histoire. Il s'agit, en règle générale, de conventions qui perdent leur validité au fil du temps, et doivent donc constamment être rediscutées et renégociées (« Chaque époque réinvente son histoire »). Il est cependant intéressant que les élèves connaissent les conventions communément acceptées dans leur société. Leur fonction et leur caractère modifiable devraient, dès le début, être intégrés dans la discussion. Les élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire doivent être conscients du fait que des choix ont été opérés au niveau des contenus; ces choix nécessitent une justification, car ils ne sont ni incontestables, ni objectifs.

Pour l'enseignement primaire et le 1^{er} degré de l'enseignement du secondaire, la sélection des contenus s'est opérée selon la chronologie. En ce qui concerne le passé, deux tranches ont été fixées, l'une qui place au centre l'analyse politique, socio-historique structurée des événements et des développements et l'autre qui

dresse un portrait d'époque des 19^e et 20^e siècles avec les personnalités influentes, les événements et les dates-clés. Les rapprochements avec le présent et le futur ne doivent pas encore y être thématisés de manière obligatoire. Les référentiels de compétences offrent toutefois de nombreux indices.

De la même façon, la réflexion critique de modèles d'interprétation et de sens, l'introduction de méthodes de déconstruction ainsi que le développement autonome du questionnement peuvent être abordés mais ne sont pas obligatoires.

Pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, on a adopté une autre procédure : la sélection des contenus repose sur l'idée directrice « Frontières et Libertés ». De cette façon, on prend en considération entre autres l'âge des élèves, leur aspiration à se connaître soi-même ; les références présentes et futures sont ainsi facilitées. Les frontières et les libertés sont en rapport avec les grandes époques de l'histoire ancienne, médiévale, du début des temps modernes, des 19^e et 20/21^e siècles. Les exemples choisis mettent, outre la politique et la société, volontairement d'autres catégories au centre. Celles-ci influencent les développements et les changements : l'économie, la mentalité, la religion, la communication et, avant tout, l'espace et le temps. Le territoire de la Belgique d'aujourd'hui est abordé dans les différents aménagements qu'il a connus à différentes époques.

Les thèmes prioritaires choisis ne soutiennent pas seulement le développement des compétences liées aux connaissances du sujet en matière de contenus, mais également en matière de procédures et de théories. En analysant des faits historiques pertinents, des modèles d'interprétation et de sens, on favorise en même temps les compétences du questionnement, de méthodes et d'orientation. Par la mise en place de processus d'apprentissage individuels, les élèves sont stimulés de manière optimale. La finalité étant de développer au mieux la prise de conscience de l'histoire de chacun.

Les séquences relatives aux époques sont introduites et conduites de manière à vérifier le niveau de compétences atteint et assurent ainsi la transition de l'enseignement primaire et du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Les unités sont clôturées avec l'analyse de signes caractéristiques d'époque et la conscientisation qu'ils sont conditionnés par les questions scientifiques et les problèmes contemporains.

La pensée historique fait également constamment appel aux compétences transversales, comme p.ex. la compétence de lecture, compétence transversale de méthodes et de recherche ou la compétence de présenter des résultats de travaux liés à différents *media*.

Le cours d'histoire ne contribue pas seulement au développement des compétences sociales lorsque l'on arrive, p.ex. via des travaux de groupes ou de projets, à développer la capacité à travailler en équipe et à traiter des thèmes historiques. L'historicité étant une caractéristique propre à l'homme, analyser „ce que l'on est devenu" et le „devenir" aide à mieux se comprendre soi-même et à comprendre autrui. Ainsi, l'empathie, la tolérance, la compréhension de l'autre, la résolution de conflits etc. peuvent également être favorisées comme la participation responsable dans les décisions et l'organisation de la société.

Compétences sociales

Un cours d'histoire basé sur les compétences rend les élèves de plus en plus capables d'évaluer des connaissances et de porter des jugements de valeur personnels. Il les soutient également dans leur cheminement vers une prise de conscience personnelle de l'histoire. Ce faisant, on accorde une grande valeur à la justification personnelle ainsi qu'à l'utilisation de motifs, de centres d'intérêts et de sentiments personnels. Et comme le cours d'histoire offre la possibilité de prendre des rôles et des perspectives différents et de se projeter dans ceux-ci, les élèves apprennent à reconnaître ou à développer leurs propres systèmes de valeur et centres d'intérêts ainsi qu'à faire la différence entre la perception de

Compétences personnelles

l'autre et la sienne. De cette façon, le cours d'histoire peut apporter une contribution particulière au développement des compétences personnelles.

3. Compétences requises et compétences terminales

3.1. Compétences requises

Les compétences requises illustrent le niveau de développement des compétences que les élèves devraient avoir atteint au début du second degré de l'enseignement secondaire général et technique de transition.

La formulation des compétences attendues à la fin de la 2^e année secondaire pour le cadre de référence en histoire datant de décembre 2008 n'a pas été reprise à la lettre. Les compétences attendues ont été restructurées et concentrées, ce afin de rendre la progression du développement des compétences compréhensible aux enseignants. Il n'y a eu aucun changement de contenu.

A la fin de la 2^e année secondaire, les élèves sont capables de reconnaître des faits, des personnes et des données typiques pour des grandes époques de l'histoire, ainsi que d'en comprendre les caractéristiques de base.

Ils se réfèrent à l'espace européen, ainsi qu'à leur propre environnement en particulier. La matière principale de cet intérêt pour des développements et changements passés est, à chaque fois, la société, dans laquelle aussi bien la politique que la religion, la science et la culture seront considérées.

Les élèves apprennent dans les grandes lignes à utiliser les sources et les représentations de l'histoire. Ils seront attentifs au fait que l'histoire ouvre des possibilités de repères, ainsi qu'au fait que les problématiques rendant la compréhension du passé possible, décident de ce qui va être thématiqué, plus précisément ce qui ne sera pas étudié en détails.

Les élèves...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">font l'expérience de et comprennent pourquoi les problématiques actuelles sont abordées dans le cours d'histoire ;
<ul style="list-style-type: none">formulent leurs propres questions portant sur le passé, ce en faisant référence à leur présent ;
<ul style="list-style-type: none">comprennent, à l'aide d'exemples tirés de la culture et du cours d'histoire, les problématiques sous-tendant la description qui leur est présentée.
Methodologie de l'histoire
Reconnaitre les méthodes historico-critiques dans leurs grandes lignes
<ul style="list-style-type: none">construisent des hypothèses et des suppositions, ce de manière de plus en plus autonome ;
<ul style="list-style-type: none">développent leurs propres interprétations du passé, plus précisément, ils donnent un sens au présent et au futur, et contrôlent leur cohérence et leur bien-fondé.
Développer la compétence de reconstruction : travailler avec des sources
<ul style="list-style-type: none">grâce à des exemples sélectionnés, ils apprennent à comprendre les sources en suivant des procédés méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none">commencent à faire la différence entre les différents types de sources et à aborder de manière critique la valeur de leur énoncé ;
<ul style="list-style-type: none">présentent le résultat de leur travail autonome vis-à-vis des sources et estiment dans quelle mesure la question posée a été répondue.

Développer la compétence de déconstruction : reconnaître le caractère construit de l'Histoire
<ul style="list-style-type: none"> comprennent que l'Histoire se construit avant tout à travers le développement de problématiques ainsi que l'interprétation de traditions issues du passé ;
<ul style="list-style-type: none"> expliquent qu'il doit toujours rester une marge de manœuvre suffisante autour de ces interprétations et que le passé ne sera jamais tout à fait compris ;
<ul style="list-style-type: none"> pour cette raison, ils se rendent compte que les représentations de l'Histoire considèrent nécessairement différentes perspectives, et ils apprennent à fonctionner avec les perspectives multiples qu'offre l'Histoire ;
<ul style="list-style-type: none"> étudient des représentations choisies, tirées de la culture historique (films, jubilées, commémorations, guides touristiques etc.) et/ou tirés de leur cours d'histoire par rapport à leur perspective et par là, recourent à des aides et guides méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none"> se rendent compte que les propositions de repères sont construites, non seulement dans la culture historique, mais aussi dans les livres d'histoire et ils comprennent la nécessité de les vérifier.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none"> se rendent compte que l'action et la pensée des hommes du passé sont dépendantes de la représentation du monde, des conditions cadres ainsi que des marges de manœuvres propres à chaque époque. Ils font ressortir les similitudes et différences avec le jour d'aujourd'hui ;
<ul style="list-style-type: none"> construisent des rapports entre le passé et le présent en trouvant des traces du passé dans le présent et en prenant conscience du caractère conditionnel historique des phénomènes actuels ;
<ul style="list-style-type: none"> sur base d'exemples choisis, ils débattent dans quelle mesure le cas de figure du passé a toujours de l'importance pour eux à l'époque actuelle (repères historiques) ;
<ul style="list-style-type: none"> prennent position sur les conquêtes de l'Histoire qui continuent d'avoir des répercussions sur le présent et, dans la mesure de leurs possibilités, ils prennent la responsabilité de conserver ces acquis et de les développer dans l'époque actuelle.
Communication
<ul style="list-style-type: none"> présentent les résultats de leur apprentissage ainsi que de leur travail de manière de plus en plus autonome ;
<ul style="list-style-type: none"> utilisent le langage spécifique/la terminologie spécifique dans leurs propos écrits et oraux.
Connaissances historiques
<ul style="list-style-type: none"> situent dans le temps et dans l'espace des faits et des procédés historiques, comme p.ex. la crise de l'Eglise au début des temps modernes. En faisant cela, ils se rendent compte de rapports essentiels qui caractérisent les époques isolées, donc le clivage de l'Eglise et ses répercussions et conséquences politiques;
<ul style="list-style-type: none"> apprennent à manipuler des termes centraux, comme la civilisation avancée, la féodalité, le droit urbain, la démocratie ou l'industrialisation. Par conséquent, ces notions décrivent les concepts et phénomènes fondamentaux ;
<ul style="list-style-type: none"> classent les éléments du savoir qu'ils ont acquis concernant des thèmes isolés, p.ex. les modes de vie humaine, ce dans des rapports et structures plus généraux, comme les répercussions de l'espace naturel sur la vie humaine ;

- commencent à classer les actes et actions humaines, ainsi que les conditions pertinentes nécessaires à de tels classements, en particulier à les classer d'après la catégorie principale « société », catégorie reprenant également les catégories suivantes : politique, religion, économie et culture. En faisant cela, les élèves peuvent comprendre le développement de régimes sociaux et les répertorier à l'aide de termes spécifiques.

3.2. Compétences terminales

Au terme de leur scolarité, les élèves sont capables d'appliquer des processus cognitifs historiques à de nouvelles situations et si possible, de les étendre de manière indépendante. Les élèves ont développé ces processus cognitifs historiques lors du cours d'histoire grâce à des questions-clés. Pour ce faire, ils utilisent les catégories, notions et procédures méthodologiques qu'ils ont apprises. Pour effectuer une recherche, ils utilisent aussi bien les nouveaux *medias* et *medias* imprimés que des lieux d'apprentissage comme les archives ou les musées. Les élèves sont capables de reconnaître les interprétations et constructions de sens comme telles, ainsi que de les juger sur la base de leur bien-fondé, et ce, de manière de plus en plus indépendante.

Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none"> • disposent de stratégies et de concepts afin de comprendre des thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
<ul style="list-style-type: none"> • évaluent dans quelle mesure les questions données répondent à leur propre besoin de repères et les adaptent éventuellement;
<ul style="list-style-type: none"> • à l'aide de consignes méthodiques, ils identifient des problématiques qui existent derrière les narrations historico-culturelles, historico-politiques et scientifiques ;
<ul style="list-style-type: none"> • rassemblent des informations sur base de discussions avec des témoins de l'époque et d'experts, ce grâce à des questions, demandes et remises en question ciblées, pour ensuite les exploiter de manière critique.
Méthodologie de l'histoire
Compétence de reconstruction et de méthodes historico-critiques
<ul style="list-style-type: none"> • sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des sources appropriées de manière autonome (sur Internet, dans des éditions en version papier, dans des archives, musées, sur les emplacements historiques...) ;
<ul style="list-style-type: none"> • analysent les sources de manière de plus en plus systématique (critique, interprétation et comparaison internes et éventuellement externes) ;
<ul style="list-style-type: none"> • exposent les résultats de leur reconstruction de l'Histoire sous forme de discours historiques et présentent leur représentation historique non seulement par écrit mais aussi en utilisant d'autres media (p.ex. sous forme d'exposé, de diagramme, de petite exposition, de présentation Internet, de court métrage...) ;
<ul style="list-style-type: none"> • vérifient leurs propres résultats en les comparant avec des exposés historiques réalisés par des experts.
Compétence de déconstruction et méthodes historico-critiques
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent la structure des discours historiques existants sur le plan de la culture historique, entre autres en se basant sur des guides propres aux media (déconstruction) ;
<ul style="list-style-type: none"> • calquent le procédé de déconstruction sous forme d'exemples sur des représentations scientifiques ou encore pseudo-scientifiques ;
<ul style="list-style-type: none"> • à l'aide d'une comparaison ils comprennent des modèles d'interprétation et de symbole des cultures européennes du passé.

Orientation historique

- comprennent, à l'aide d'exemples, le fait que les analyses et interprétations du passé ainsi que la construction de sens ciblée sont dépendantes de l'époque et de la culture dans lesquelles elles sont réalisées ;
- réfléchissent à la signification de l'Histoire pour leur propre compréhension du monde, des autres et d'eux-mêmes, et à la mesure dans laquelle ils pensent à l'Histoire dans leur mode de vie ;
- sur base d'exemples choisis, ils comprennent les processus de construction d'identité et les reflètent dans leur représentation collective et individuelle ;
- analysent et réfléchissent aux possibilités de prise de repères offerte par la culture historique, dans le but d'utiliser ou de rejeter ces possibilités d'orientation pour eux-mêmes.

Connaissances historiques

- formalisent les connaissances historiques de manière systématique en faisant référence aux catégories universelles du temps, de l'espace et de l'humain ainsi qu'aux catégories principales de contenu, ce de manière de plus en plus autonome. Grâce à cela, ils vont pouvoir comprendre les développements et les changements concernant la politique, la société, l'économie, la communication, la culture, les rapports sociaux de sexe, la mentalité, la perception ;
- connaissent des concepts terminologiques appropriés, applicables aux rapports centraux (voir également les indications sur les thèmes de la matière principale dans le chapitre 5), ils les différencient sur base des différentes époques, et ils élaborent – du moins dans les débuts – des concepts terminologiques plus recherchés, ce de manière autonome ;
- utilisent des catégories, des concepts terminologiques et d'autres termes spécifiques pour structurer le passé ainsi que pour s'orienter de manière historique dans le présent et le futur ;
- définissent aussi les procédures méthodiques (p.ex., la reconstruction et la déconstruction historique ; les différentes catégories de sources, les différentes formes de représentations) et les fondements théoriques (comme p.ex. la perspective, le caractère construit, l'identité, l'altérité) avec des termes spécifiques.

Communication historique

- sont capables de communiquer à propos du passé et de l'Histoire ; ce aussi avec des interlocuteurs qui interprètent l'Histoire différemment (p.ex. pour la propre orientation historique). Ils utilisent en particulier des structurations en catégories pour pouvoir identifier et discuter de différents points de vue ;
- identifient de manière rudimentaire et prennent en compte des marques culturelles et des différences dans les utilisations de notions, ce principalement dans les interprétations du passé et les constructions de sens à travers l'Histoire.

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

A la fin de leur scolarité, les élèves doivent être en mesure de penser historiquement, donc d'utiliser des expériences passées pour analyser le présent et projeter le futur. C'est pourquoi au cours d'histoire, ils doivent apprendre que l'analyse du passé n'est pas une fin en soi, mais peut servir à mieux comprendre le monde, les autres et soi-même. La condition pour cela est de considérer, respectivement, le passé et le présent dans leurs particularités, mais en même temps, de chercher des critères qui permettent de les comprendre à travers le temps et de manière catégorielle.

Ainsi s'ajoute un sens particulier aux questionnements avec lesquels on travaille au cours : ils doivent aider les élèves à comprendre la vie des gens du passé de manière spatio-temporelle et en même temps les aider à s'orienter dans la vie. Le référentiel de compétences ne prévoit pas seulement des questionnements essentiels, mais également les catégories principales, les concepts et notions centraux ainsi que les principaux contenus appropriés, nécessaires pour y répondre. Ceci constitue une base pour l'établissement de comparaisons avec d'autres époques mais également avec le présent. Chaque école/classe peut – dans le cadre de questionnements existants – sélectionner des cas et des contenus concrets et, de manière autonome, prendre les décisions didactiques appropriées.

En plus des questions de fond, qui sont reprises dans la colonne de droite du chapitre 5 („Contextes”), le référentiel de compétences indique quelles compétences doivent être sollicitées par rapport au thème principal. Les opérateurs qui déterminent ce que les élèves doivent „faire” concrètement, sont choisis avec beaucoup d'attention. Outre les tâches à réaliser visant la „reproduction”, on trouve des tâches qui visent le „transfert” ou la „ (méta-) réflexion”. A tous les niveaux d'étude, on veille à prendre en compte des tâches relevant des trois domaines. Dans le glossaire du référentiel de compétences, les opérateurs sont davantage détaillés.

Les indices concernant la compétence liée aux connaissances historiques montrent de quoi il retourne, en premier lieu, du point de vue du contenu. D'une part, les élèves sont encouragés à construire des savoirs structurés et d'autre part, ils apprennent à disposer de manière autonome et responsable de ces savoirs. Le cours d'histoire devient ainsi un cours de réflexion. Le développement de la compétence liée aux connaissances historiques recoupe en partie le développement d'autres domaines de compétence. De tels recoupements sont signalés à chaque fois.

Les indications relatives à la compétence de méthodologie historique se rapportent souvent soit à des catégories de sources et interprétations caractéristiques soit à l'approche de la culture historique en rapport avec le thème principal. Les élèves développent leurs capacités et habiletés méthodologiques à la re- et dé-construction, ainsi que leurs attitudes lors de travaux contrôlés méthodiquement, en apprenant à exploiter des catégories de sources ou formes d'interprétation, qui leur étaient jusque là peu voire méconnues. Ils étendent ainsi leur „boîte à outils” en vue d'une approche autonome de l'histoire, entre autres leurs capacités à la recherche. Depuis longtemps, les sources ne sont plus disponibles que localement : dans les archives, les musées ou les mémoriaux. Elles se trouvent aussi souvent sous formes éditées – p.ex. dans les *media* imprimés ou dans l'Internet. Finalement, il s'agit de présenter, de diverses façons, les narrations historiques compilées à l'aide de sources et d'interprétations historiques, de les défendre dans une discussion, ou le cas échéant, de les réviser. Les médiathèques scolaires sont des partenaires importants pour la recherche et la présentation.

Les indications relatives à la compétence d'orientation amènent les élèves à mettre des événements passés, contemporains et futurs en rapport avec des exemples concrets et décrivent des procédures possibles. En ce qui concerne les interprétations historiques de

la culture historique, les élèves doivent surtout apprendre à faire la distinction entre les offres d'orientation plausibles et les non-pertinentes, voire manipulatrices.

Développer la compétence de questionnement des élèves implique, tout d'abord, de les conscientiser à chaque phase du cours des raisons pour lesquelles on se penche sur une certaine question. Le référentiel de compétences propose, en outre, des points de départ à l'auto-questionnement, à la remise en question, au questionnement supplémentaire et incite à des entretiens avec des experts et des témoins d'époque, donne des pistes quant aux moyens de comprendre, de comparer et d'évaluer des questions relatives à des narrations historiques.

Si le cours d'histoire se veut être un „cours de réflexion” et non un „cours à bûcher”, il doit être organisé de telle manière à **laisser les élèves penser par eux-mêmes**. Les professeurs doivent devenir des animateurs, qui n'encouragent pas seulement leurs élèves au cours, mais qui évoluent également personnellement. Les thèmes principaux définis dans le référentiel de compétences viennent, en partie, d'être réalisés par la science de l'histoire et n'ont, dès lors, pas encore été thématiques dans le cursus de beaucoup de professeurs d'histoire. Oser aborder de nouveaux thèmes avec les élèves représente une opportunité pour un cours d'histoire basé sur les compétences : Le professeur, en tant qu'apprenant, peut apporter son expérience personnelle.

Le cours d'histoire doit prévoir des phases de travail et de discussion, mais également des phases basées sur des projets ou bien où l'on travaille dans le cadre de projets. En outre, il est nécessaire d'inclure des **lieux d'apprentissage extrascolaires** et des **media**. Le référentiel de compétences propose de telles formes d'apprentissage lorsque celles-ci favorisent particulièrement bien la construction des compétences liées aux contenus, méthodes ou à la théorie. En utilisant les *media* exclusivement en tant que moyen de transmission d'informations, on ne tient pas compte du fait que les élèves doivent devenir des citoyens responsables et compétents en matière de *media*. Pour cela, ils doivent être capables de se faire une opinion personnelle p.ex. relative aux offres d'orientation des *media*. Cet objectif soutient entre autres aussi le travail „productif” sur les *media* où les élèves tournent eux-mêmes des petits films, montent des expositions, conçoivent des sites internet, etc..

Tout comme il faut apprendre et s'entraîner à travailler avec les *media*, il faut aussi (ré)apprendre à **travailler avec des textes**, en particulier des textes plus longs. Comme les classes deviennent plus hétérogènes, une **pédagogie différenciée** est tout aussi indispensable comme c'est le cas pour le travail avec sources. Il faut proposer de l'aide aux élèves pour structurer et comprendre des textes plus longs, comme on leur fournit une aide pour comprendre les sources (critique interne/interprétation des sources). Il est conseillé de travailler avec la langue source originale. Il peut s'agir de langues archaïques ou de langues étrangères.

Tout comme les contenus, ces méthodes de travail disciplinaires ne sont pas une fin en soi. Leur fonction consiste à amener les élèves à se développer en citoyens pensant historiquement, capables de faire face à une mondialisation croissante et à un monde de plus en plus interculturel et interreligieux.

5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes d'apprentissage

5.1. Aperçu des champs thématiques

Les compétences historiques générales attendues et faisant référence au contenu sont développées en parallèle à ces champs thématiques

Compétences historiques générales attendues et faisant référence au contenu	Enseignement primaire		Enseignement secondaire		
	3 ^e degré		1 ^{er} degré	2 ^e degré	3 ^e degré
	Thématiques: Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les civilisations avancées dans l'espace méditerranéen dans l'Antiquité L'existence de la civilisation avancée avec l'exemple de l'Égypte La vie sous l'Empire Romain 		Thématiques: Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les civilisations avancées à travers le monde La vie en commun et les accomplissements culturels dans une civilisation avancée La vie dans deux cités grecques différentes 	Thématiques : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi avons-nous encore besoin de l'Antiquité? L'Hellénisme. Un pont entre les cultures ? Comment réagit l'Empire romain lors de crises ? 	
	Thématiques : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La vie pendant le Moyen Âge européen 		Thématiques : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La religion et le pouvoir pendant le Moyen Âge européen 	Thématiques : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> Mille ans de fatalisme ? Entre statique et dynamisme : développement scientifique pendant le Moyen Âge Les sciences et les arts préparent-ils le futur ? Les conjonctures du « Moyen Âge » : époque sombre ou colorée ? 	
Thématiques : (Le début des) temps modernes <ul style="list-style-type: none"> Découvertes et inventions, les Lumières et l'humanisme dans les temps modernes 		Thématiques : (le début des) temps modernes <ul style="list-style-type: none"> Les conflits dans les temps modernes 	Thématiques : Le début des temps modernes <ul style="list-style-type: none"> Du Moyen Âge au début des temps modernes. Pourquoi cette période est-elle interprétée différemment ? Les Néerlandais se battent pour leur liberté et leur autodétermination. Ont-ils ouvert la voie à la souveraineté moderne ? La globalisation – un vieux concept ? Les tendances de réseautage dans les temps modernes. Le système d'ordre politique pendant les temps modernes. Les sujets n'ont-ils connus que l'oppression ? Les particularités de l'époque entière ont-elles été construites par le début de la recherche ? 		

	<p>Thématiques : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^{ème} siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Second cycle de l'école primaire • L'industrialisation au 19^{ème} siècle • Etre un citoyen dans l'Europe de l'Ouest au 20^{ème} siècle • La société d'abondance de l'Europe de l'Ouest aux 20^{ème} et 21^{ème} siècles 	<p>Thématiques Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^{ème} siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la première révolution industrielle aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles jusqu'à la 4^{ème} révolution industrielle du présent • Développement de la formation d'Etats modernes 		<p>Thématiques : 19^{ème} siècle : profonds changements et continuités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les conséquences des bouleversements révolutionnaires de la première moitié du 19^{ème} siècle ? • Révolution américaine, ou guerre d'indépendance américaine ? • La révolution française – point tournant dans l'Histoire du monde ? • Les changements fondamentaux du travail et de la vie quotidienne : impulsions pour la recherche de droits sociaux ? • Le socialisme : utopie, ou pragmatisme ? • Chemins du changement ou exutoire du mécontentement : pourquoi le début du 19^{ème} siècle est-il une époque propice aux révolutions ? • Le nationalisme et l'impérialisme. Le « poison » des sociétés modernes ? • Où le monde des états Européens nous mène-t-il à la veille de la Première Guerre mondiale ?
				<p>Thématiques : 20^{ème} et 21^{ème} siècles : catastrophes et espoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Première Guerre mondiale : quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ? • Les nouveaux régimes apparus après la Première Guerre mondiale créent-ils un nouvel équilibre et une stabilité ? • Les années 1920 et 1930 : un nouveau départ qui mène à l'excès ? • Le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale : comment les sociétés ont-elles pu dérailler à ce point ? • Le monde après 1945 : existe-t-il un équilibre des puissances bien ordonné d'après la Weltanschauung (vision du monde) ? • • Un nouvel (dés)ordre mondial ? • • De nouvelles questions posées au passé par de nouveaux défis lancés par le présent ?

5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel.

5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

Les catégories principales permettent d'ordonner les domaines connexes et découlent de sphères de vie et d'organisation collectives et individuelles

Les concepts terminologiques sont des exemples de signification qui font référence à des parties d'événements passés en tant qu'appellation générale. Ils permettent de condenser et de comprendre ces événements.

Le travail sur les questions d'histoire est structuré au moyen de questions clés, de catégories principales et de concepts choisis. De cette manière, les contenus se laissent comprendre de manière condensée et concentrée.

Les élèves apprennent à reconnaître chaque catégorie principale qui se cache derrière les questions de civilisation. Puisqu'ils élaborent des possibilités d'explications et des définitions en lien avec des thèmes concrets, les élèves disposent de concepts terminologiques. De là découlent les connaissances préalables des élèves sur ces concepts.

Les notions principales, comme p.ex. une crise, une révolution, une constitution, une nation, l'impérialisme ou encore la colonisation, seront appréhendées sous différents thèmes, ce afin de faire prendre conscience aux élèves de leur dimension historique spécifique. Les élèves prennent conscience que les concepts contemporains se réfèrent à leurs prédécesseurs d'une part, mais véhiculent également des buts actuels. Par-là, ces concepts conservent leur efficacité sociale.

Les concepts centraux construisent la trame de base de l'argumentation historique. Les élèves doivent apprendre à reconnaître celle-ci dans des textes ainsi qu'à en déterminer sa portée. Pour être capable de construire leur propre représentation de l'Histoire, les élèves devraient disposer de définitions préexistantes et pouvoir les étendre grâce à leur propre création de notions. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'ils seront capables de prendre part activement et de manière fondée aux processus de constructions des repères sociaux.

Abréviations

BFK : contribution du développement de la compétence de questionnement

MK : contribution du développement de la compétence méthodologique

OK : contribution du développement de la compétence d'orientation historique

SK : contribution du développement des connaissances historiques

Références aux compétences terminales	Contenus et contextes d'apprentissage
Les élèves...	
THEMATIQUE: HISTOIRE ANCIENNE	
Question de civilisation: pourquoi avons-nous encore besoin de l'Antiquité?	
Catégories principales : espace, temps, homme	
<i>Concepts terminologiques: Antiquité, identité, époque, construction</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • Ils reconnaissent la différence entre des constructions fictives et historiques (SK) • Ils étudient les principes d'organisation et les buts des jeux informatiques et films à caractère historique et en débattent (MK, OK). • Ils expliquent les difficultés à comprendre les époques antiques à l'aide de sources (MK). • Ils apprennent à questionner le concept d'Antiquité suivant la perspective constructiviste (déconstruction) (DK, MK). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'Antiquité comme mur de projection pour la recherche sur les mondes imaginaires et l'identité (les mythes héroïques, transfert de représentations présentes sur le passé) • Des « vieux » mondes construits dans les jeux informatiques, les films et les livres historiques • L'Antiquité en tant que période historique : <i>où et quand commence-t-elle et finit-elle ?</i>
---	---

Question de civilisation: l'Hellénisme. Un pont à travers les cultures ?

Catégories principales : espace, politique, culture

Concepts terminologiques: empire (mondial), culture(s), mythe, guerre, Hellénisme

<ul style="list-style-type: none"> • Ils prennent conscience que l'on peut considérer un empire (mondial) de différentes perspectives (conquérant vs. conquis) (SK, OK). • Ils font ressortir le caractère construit de cartes historiques et expliquent le caractère du concept « empire mondial » (MK). • Ils se penchent sur la nostalgie continuelle de l'homme pour des héros et des mythes (OK). • Ils jugent les perceptions contemporaines d'autres cultures (FK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les guerres persiennes vues par les grecs et les perses. <i>Où est le centre du monde ?</i> • L'Hellénisme : le visage derrière l'époque : Alexandre le Grand et son idéalisation en tant que héros, naissance et gouvernement d'un « empire mondial », les cultures se confondent. • Les empires et batailles diadoques, Alexandrie en tant que centre culturel de l'espace méditerranéen
--	--

Question de civilisation: Comment réagit l'Empire romain face à des crises?

Catégories principales : politique, société, économie

Concepts terminologiques: république, constitution, empire, couches sociales, citoyen, esclavage

<ul style="list-style-type: none"> • Ils recherchent et évaluent les décisions politiques d'acteurs romains émanant des sociétés actuelles et de leurs crises. Ils en testent leur efficacité (SK, FK, OK). • Ils apprennent à connaître/ se familiarisent avec les argumentations politiques dans les institutions romaines (les discours et textes de loi politiques) (SK, MK). • Ils peuvent expliquer la fonction de l'expansion en tant que transfert de l'intérieur vers l'extérieur (SK). • Ils apprennent à se familiariser avec des genres cinématographiques, étudient les témoignages des films et les moyens cinématographiques avec lesquels ils sont obtenus (analyse de films) (MK). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les crises font éclater les frontières et libèrent des forces</i> : (p.ex. la Loi des 12 Tables pour la résolution de conflits, plébéiens et patriciens : conflit et nouvel équilibre à la suite de la crise de la République ; développement de l'armée de fermiers et de soldats). • L'expansion comme instrument politique pour la mise en place et la garantie de la stabilité : l'armée comme noyau et force motrice • A propos des esclaves et des gladiateurs : le pouvoir des opprimés (la « rébellion de Spartacus ») • Les crises militaires, économiques et politico-sociétales de l'époque impériale tardive : déclin et fin de l'Empire romain • Rome dans les documentaires et les jeux
---	--

THÉMATIQUE: HISTOIRE DU MOYEN ÂGE**Catégories principales : société, religion, mentalité***Concepts terminologiques: philosophie, idée, vision du monde, croyance***Question de civilisation: mille ans de fatalisme ?**

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils se familiarisent avec les manières de penser propre à l'homme du Moyen Âge et peuvent comprendre leurs significations pour l'époque toute entière • Ils comprennent les pensées fondamentales des textes philosophiques (que ce soit sous forme d'histoire illustrée, soit hors d'extraits de romans philosophiques pour jeunes) et peuvent également les restituer en utilisant leurs propres explications / dessins (MK). • Ils réfléchissent sur leurs propres convictions concernant le monde (OK). | <ul style="list-style-type: none"> • Conditions de vie et valeurs d'un monde fermé : menaces dans la vie ici-bas (combat pour la nourriture, la santé et l'expérience de limites) et dans l'au-delà • Vision du monde du Moyen Âge : la scolastique (p.ex. Thomas d'Aquin) et la mystique (p.ex. Hildegard de Bingen), doutes et critiques (p.ex. Erasme de Rotterdam) |
|---|--|

Question de civilisation: entre statisme et dynamisme? – Le développement de l'économie au Moyen Âge**Catégories principales : économie, société, politique, nature***Concepts terminologiques: économie de subsistance, économie monétaire, environnement, corporation*

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils abordent la relation entre l'économie, la politique et la société (OK, SK). • Ils font ressortir les formes de production caractéristiques et des relations d'échanges de biens, et ont un aperçu de la dynamique des processus économiques (SK). • Ils se familiarisent avec le travail à l'aide de sources sérielles (listes de biens, inventaires, livres de comptes, et peuvent utiliser ces critères de manière autonome (MK). • Ils montrent les besoins en matière de réglementation de groupements économiques, p.ex. à l'aide de règlements de corporation ou de contrats commerciaux (MK, SK). • Ils questionnent la place de l'homme dans la nature et discutent les changements de l'environnement à long terme occasionnés par l'homme (FK, OK). | <ul style="list-style-type: none"> • Élément de l'économie moyenâgeuse : économie de subsistance, économie monétaire, économie d'édition • Argent et pouvoir : Maximilien 1er et les Fugger • L'économie de l'Etat au Moyen Âge : les guildes et les corporations, le commerce régional et lointain • Alliés économiques (p.ex. la Hanse comme pouvoir économique et politique) • <i>Combats des hommes avec la nature, ou plutôt asservissement des hommes à la nature.</i> Défrichage, formation du paysage grâce à l'exploitation des mines et l'agriculture, changements climatiques, maladies. |
|---|--|

Question de civilisation: les sciences et les arts préparent-ils le futur?**Catégories principales : art, science, religion***Concepts terminologiques: éducation, université, école, couvent, styles artistiques*

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils comprennent que, pour les gens du Moyen Âge, les sciences et les arts n'étaient pas orientés sur l'organisation | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La prospérité économique permet un fleurissement de l'art</i> (p.ex. en Flandres, dans le Brabant et dans l'Italie du Nord) |
|---|--|

<p>autonome du futur, ils discutent de, et comparent la compréhension des sciences et des arts au Moyen Âge avec le jour d'aujourd'hui (SK, OK).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils acquièrent des connaissances sur l'étude des styles de constructions moyenâgeux, ce grâce à des recherches. P.ex., ils peuvent mettre celles-ci en pratique lors d'excursions et présenter ensuite leurs résultats (MK). • Ils gagnent un aperçu des techniques, du choix des motifs, des intentions de l'auteur dans la peinture moyenâgeuse et l'analyse d'images (MK, SK). • Ils s'interrogent sur les possibilités et les limites d'échanges culturels dans le passé ainsi que dans le présent, et présentent leurs connaissances de manière communicative (exposé d'élèves, présentation réalisée avec le support de media) (FK, OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elargissement et échange de connaissances : construction de cathédrales, (p.ex. l'architecture et les mathématiques), navigation maritime (p.ex. la cartographie), art et artisanat (p.ex. les écoles de peinture et d'orfèvrerie), les couvents en tant que centres sociaux (p.ex. bibliothèques, éducation de femmes et d'hommes, hébergement de voyageurs, contacts entre les couvents et les ordres religieux) • Apparition de nouveaux centres d'éducation : les universités en tant que louanges de la création (p.ex., les universités de Bologne, Paris, Prague et Louvain), les écoles de l'Etat et les écoles ecclésiastiques dans les villes • Transfer de connaissances interculturel à la suite de conflits militaires (p.ex. les guerres turques dans l'espace méditerranéen), de pèlerinages (p.ex. Rome), de croisades (p.ex. après le pillage de Byzance en 1204)
---	--

Question de civilisation: les conjonctures du Moyen Âge : époque sombre et colorée ?

Catégories principales : société, époque, culture

Concepts terminologiques: culture historique

<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent décrire et expliquer les images relatives au Moyen Âge transportées par la culture historique (MK, OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le Moyen Âge dans la culture historique (p.ex. en se fondant sur des marchés moyenâgeux, des tournois de chevaliers, des fêtes de châteaux forts, la médecine moyenâgeuse)
---	--

THÉMATIQUE: LE DÉBUT DES TEMPS MODERNES

Question de civilisation: Du Moyen Âge au début des temps modernes. Pourquoi cette période est-elle interprétée différemment ?

Catégories principales : temps, lieu, homme

Concepts terminologiques: image des hommes, crise

<ul style="list-style-type: none"> • Ils analysent la succession d'images sociales statiques en images sociales dynamiques (FK, SK). • Ils analysent les images mondiales changeantes autour de l'an 1500, et ce en les comparant aux cartes urbaines ou régionales, ou encore mondiales (MK, SK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Changements des interprétations de l'époque sous l'influence de l'Humanisme et de la Renaissance : ressentis de départ et de crises • <i>L'espace en tant que sphère d'organisation</i> : pénétration sociale croissante
--	---

Question de civilisation: nouvelle citoyenneté dans des villes en pleine expansion entre le 15^e et le 18^e : de nouvelles classes sociales inférieures sont-elles le prix à payer ?

Catégories principales : société, culture, sexe, communication

Concepts terminologiques: citoyen, individualisation, classe sociale inférieure, Etat, éducation

- Ils se rendent compte que la ville est un lieu aussi bien positif que déclencheur de crises, précipitant un changement – à vrai dire pour une minorité de la population seulement (SK, OK).
- Ils comprennent le changement de la notion de citoyenneté jusqu’au jour d’aujourd’hui (SK, OK).
- Ils démontrent que la possibilité d’individualisation est dépendante de conditions générales fixées par la société (SK).
- Ils analysent différents types de sources, comme les « témoignages personnels » (journaux intimes ou lettres), des « sources issues de la justice et du droit » (procès, dossiers relatifs à des fouilles ou encore mandats), des « imprimés » (tracts, prospectus, gravures). Ils en font ressortir la valeur pour pouvoir aborder la pensée et l’action des gens (MK).
- Ils peuvent comprendre les architectures et les symbolismes urbanistiques en tant que discours historiques (éventuellement dans le cadre d’une excursion ou de travail par projet) (MK, OK).
- Ils se rendent compte de la relation de réciprocité existant entre l’éducation en pleine expansion et l’imprimerie (MK, OK).
- Ils justifient la raison pour laquelle différentes problématiques mettent en valeur les facettes de la richesse de la vie urbaine, et élaborent leurs propres questions relatives au passé (FK, SK, OK)

- Les espaces de vie urbains en tant que lieux entre le commerce, le métier et la culture : naissance et développement de styles de vie bourgeois (p.ex. Bruges, Anvers, Bruxelles, Liège, Cologne ou Aix-la-Chapelle)
- La ville en tant que centre de la société : changement de groupes sociaux, combat entre les hiérarchies urbaines (p.ex. les « citoyens » et les « non-citoyens », ascension de dynasties de marchands, les artisans augmentent leurs opinions d’eux-mêmes)
- La découverte de la personnalité : nouvelles définitions des relations familiales et entre sexes, rapports entre les différents rôles dans le ménage, position sociale de la femme (au pouvoir ou dans le métier)
- L’éducation et la science en tant que facteurs marquants dans le développement de la société : institutionnalisation de l’éducation (p.ex. un système scolaire ecclésiastique et bourgeois, ou encore des maisons de filage et de travail, ou encore des universités) ; culture littéraire et production médiatique
- Les conflits sociaux en tant que réaction au changement (p.ex. les relations avec les pauvres et les Juifs), les chasses aux sorcières comme effet et méthode de discipline

Question de civilisation: les Néerlandais se battent pour leur liberté et leur autodétermination. Ont-ils ouvert la voie à la souveraineté moderne?

Catégories principales : espace, politique, religion

Concepts terminologiques: conflit, liberté, état, république, tolérance religieuse, personnalité politique

- Ils se familiarisent avec les conditions sous lesquelles la pensée et les institutions publiques se sont développées
- Ils débattent sur l’exercice du pouvoir légitime ou illégitime et s’exercent dans des techniques discursives (débats polémiques, des « discussions entre experts » ou « discussions de podium », modération) (SK, MK, OK)
- Ils se rendent compte que les media du passé et du présent véhiculent différentes perspectives (comme un « combat pour la liberté » ou une « insurrection ») (SK, MK, OK).

- L’espace néerlandais : le laboratoire de la souveraineté moderne (densification de la souveraineté aux alentours de l’an 1500 : les réformes de l’empire de l’empereur Maximilien, développement des Pays-Bas des Habsbourg, le « grand Privilège » et fonction de gouverneur
- Production de conflits politico-religieux à cause d’un zèle religieux (William d’Orange comme personnage principal, le mouvement de la Réforme, persécution des hérétiques, protestations des Etats en 1566)

<ul style="list-style-type: none"> • Ils remettent en question les rôles de personnalités historiques et les classent dans des contextes socio-politiques. Par là, ils déconstruisent les biographies (FK, MK). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sur la voie d'une création de l'Etat ?</i> (du combat pour la liberté jusqu'à la proclamation de la république néerlandaise, partage des Pays-Bas espagnols)
<p>Question de civilisation: la globalisation, un vieux concept? Les tendances de réseautage dans les temps modernes</p>	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : espace, économie, culture <i>Concepts terminologiques: colonialisme, globalisation, communication, civilisation</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils comprennent la marque du concept de « globalisation » liée à l'époque dans laquelle elle est établie (analyse de l'inconnu et appropriation du nouveau). Ils la jugent et lui donnent une valeur (FK, OK). • Ils comparent les spécificités des différentes cultures qui s'affrontent et décortiquent les représentations réciproques (SK, MK). • Ils testent les différentes perspectives racontant l'Histoire (« Eurocentrisme » en tant que problème) et les déconstruisent (MK, OK). • Ils abordent les messages des cartes historiques relatives au colonialisme et les évaluent (MK). • Ils questionnent et jugent le concept de « civilisation » (FK). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les frontières doivent être détruites !</i> Une idée de globalisation s'impose de plus en plus (commerce entre tous les continents, prospérité croissante grâce à l'obtention et au raffinage de matières premières, acquisition de colonies, mobilité universelle : p.ex. l'Angleterre) • Pénétration coloniale et destruction de cultures : établissement de commerces – points d'ancrage européen, « civilisation », (p.ex. la Compagnie des Indes Orientales), fondation de domaines coloniaux par les puissances européennes • <i>Comment les cultures inconnues se rencontrent-elles ?</i> (l'exemple européen : rassembler dans des « chambres à miracles », normaliser, évangéliser ; l'exemple chinois, indien ou japonais : arranger, ignorer, isoler)
<p>Question de civilisation: le système d'ordre politique pendant les temps modernes. Les sujets n'ont-ils connu que l'oppression?</p>	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : politique, religion, économie, performance <i>Concepts terminologiques: (réforme) absolutisme, fédéralisme, états, parlementarisme, propagande</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils distinguent différentes présentations des ordres politiques, en s'appuyant sur des critères tels que le rôle du prince ou encore les délégations des états (SK). • Ils analysent la représentation du pouvoir (p.ex. le portrait des souverains, la frappe de monnaie, les aménagements paysagers baroques) et ils la comparent avec la représentation du pouvoir contemporaine (MK, OK). • Ils déconstruisent la représentation de l'exercice du pouvoir absolu (MK). • Ils abordent les notions de « centralisme » et « décentralisation » en tant que points de repères de la politique européenne (OK). • Sur base d'interprétations sélectionnées d'un système politique, ils reconnaissent 	<ul style="list-style-type: none"> • Une nouvelle conception de l'Etat, l'absolutisme, a de l'influence en France. Un théâtre politique avec beaucoup d'impact (« piliers du pouvoir » : la cour en tant que point de concentration du pouvoir, liens sociaux orientés vers l'empereur, la science et l'art comme moyen de propagande, le concept du monarque absolu, ordre homogène de l'économie ; mercantilisme) • L'Angleterre : une société de gestion sociale précoce/ avant l'heure (parlement, Bill of Rights c.à.d. Déclaration des Droits) • Le républicanisme néerlandais • L'empereur Joseph II et la réforme de l'absolutisme dans les Pays-Bas méridionaux • La nouvelle interprétation du Saint Empire

le bien-fondé des questions posées par le présent aux époques passées (FK, OK).	Romain germanique en tant que modèle pour le futur : l'Europe – une nation fédérative ?
Question de civilisation: quelles sont les questions posées par la recherche qui permettent de comprendre les particularités d'une époque entière ?	
Catégories principales : temps, espace, homme	
<i>Concepts terminologiques: époque, périodicité, concept de recherche</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils se rendent compte que les limites des époques sont des constructions intentionnelles et se penchent sur la transformation de la notion d'« époque » (SK). • Ils prennent conscience des points de départ des problématiques et recherches déterminées par une période de l'Histoire ainsi que de leur portée (FK, SK). • Ils discutent sur les développements appartenant à diverses époques et en vérifient les effets à long terme (OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le début des Temps modernes, les Temps modernes, la modernité ?</i> <p>La fixation de limites entre les différentes périodes de l'Histoire dans l'historiographie : ordonner afin de pouvoir comprendre</p> <p>Exemples (Il est souhaitable d'en choisir un.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le point de départ de la période dite de « Confessionnalisation » - Le modèle ancien : Réforme et contre-Réforme : concepts idéologiques et leur contexte - Le nouveau modèle : la confessionnalisation comme modernisation (une vie dans son ensemble) ou encore le concept de « rationalisation » - La séparation entre la politique et la religion : (p.ex., les traités de Westphalie : « la politique basée sur la raison au service de la mise en place de la paix », ou encore « l'échec des Pays Bas comme république fondamentalement religieuse » ou encore le « concept de discipline » - Développement d'ordres sociaux qui régulent tous les aspects de la vie quotidienne et qui aspirent au même exemple de valeur et d'action (p.ex. grâce aux codes vestimentaires)

5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire

Références aux compétences terminales	Contenus et contextes d'apprentissage
THÉMATIQUE: LE LONG 19^E SIÈCLE	
Question de civilisation: quelles sont les conséquences des bouleversements révolutionnaires de la première moitié du 19^e siècle ?	
Catégorie principale: politique	
<i>Concepts terminologiques: Lumières, séparation des pouvoirs, libéralisme, nationalisme, révolution, citoyen de l'Etat, idéologie</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils abordent des textes originaux avec des idées propres au siècle des Lumières, au libéralisme et au nationa- 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce qu'une révolution ?</i> (Exemples de soulèvements et de mouvements de protestation actuels qui visent à un chan-

<p>lisme ; ils situent ceux-ci dans un contexte social et comprennent leur force explosive pour l'ordre social et politique de l'époque (MK, SK).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils donnent une interprétation de leur point de vue sur la protestation et la révolution, et remettent celles-ci en question en se référant à la manière de penser propre à la fin du 18ème siècle et au début du 19ème siècle (FK, OK). • Ils abordent de manière critique le contenu idéologique du concept « les Lumières », le « libéralisme » et le « nationalisme » (SK, OK). 	<p>gement fondamental de la société : forces motrices, acteurs, réactions).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les Lumières comme forme de protestation : la liberté conduite par la raison comme maxime (p.ex., F.M.A. Voltaire se retourne contre l'absolutisme, J. Locke réfléchit sur la légitimation du pouvoir, Ch. De Montesquieu revendique la séparation des pouvoirs, A. Smith réfléchit sur la liberté économique) • La notion de liberté : le libéralisme en tant qu'idéologie, la théorie scientifique et le mouvement politique • <i>Les opprimés veulent devenir des citoyens de l'Etat avec les mêmes droits et les mêmes devoirs</i> : le nationalisme crée une identité, propose aux sociétés un nouveau rapport et radicalise les masses
--	--

Question de civilisation: révolution américaine, ou guerre d'indépendance américaine?

Catégories principales : politique, économie, mentalité

Concepts terminologiques: colonie, liberté, constitution

<ul style="list-style-type: none"> • Ils analysent les compréhensions du terme « liberté » des colonies nord-américaines/ USA depuis le 19ème siècle jusqu'au jour d'aujourd'hui (en se référant à l'attitude des Américains par rapport au gouvernement central) (SK, OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêts économiques des colons dans les colonies anglaises en Amérique du Nord – obtention d'une liberté extérieure • Manières de penser et d'argumenter des révolutionnaires (à l'aide de lettres ou de journaux intimes) • Un nouvel Etat : constitution et structure des Etats-Unis d'Amérique – expression d'une révolution ?
--	--

Question de civilisation: la révolution française, point tournant dans l'histoire du monde?

Catégories principales : politique, société, économie

Concepts terminologiques: idéologie, privilège, droits de l'Homme et Droits du citoyen, parlement

<ul style="list-style-type: none"> • Ils comprennent que la liberté n'est pas évidente et que les libertés acquises peuvent être à nouveau perdues. Ils discutent des exemples à propos de « revers » et « retour » et les évaluent sur base de leur propre perspective (SK, OK). • Ils remettent en question leur propre conception de la liberté et déduisent des nécessités d'action pour le maintien de la liberté générale sociale (FK, OK). • Ils analysent des images connues sur les événements révolutionnaires et évaluent ces « icônes » de la révolution (MK, SK). • Ils comparent différents concepts de la 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les besoins de changements sociaux, économiques et politiques forment un horizon d'action révolutionnaire</i> (p.ex., impuissance du troisième Etat, faillite de l'Etat menaçante, les Etats Généraux se recomposent en Assemblée nationale) • <i>Une révolution change un pays</i> : suppression des privilèges de la noblesse (Droits de l'Homme et du Citoyen, structure de la Constitution de 1791, suppression de la monarchie), montée de la bourgeoisie • Radicalisation de la révolution : de la prise de la Bastille au régime de terreur
--	---

<p>notion de révolution en se référant aux révolutions américaines et françaises (SK).</p>	<p>des Jacobins</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fin de la révolution : le retour commence-t-il avec Napoléon ? (P.ex. le code civil, le 18^e Brumaire, auto-couronnement en tant qu'empereur des Français, plébiscites) • Points de vue sur la révolution française (avis historiques, culture historique avec l'exemple de la peinture historique)
--	---

Question de civilisation: les changements fondamentaux du travail et de la vie quotidienne: impulsions pour la recherche de droits sociaux?

Catégories principales : économie, société, homme, espace

Concepts terminologiques : industrialisation, travailleur, industriel, pauvreté, engagement citoyen, politique sociale, infrastructure

<ul style="list-style-type: none"> • Ils décrivent les conséquences de l'économie non réglementée au 19^{ème} siècle et font des liens entre cette connaissance et les notions de « question sociale » et de « paupérisation » (SK). • Ils analysent les conséquences de l'appauvrissement à l'aide de la photographie sociale et placent celles-ci en contexte avec des plans actuels de constructions et de villes (MK, SK). • Ils remettent l'efficacité du monde associatif bourgeois du passé et du présent en question et développent des conceptions de l'organisation de la responsabilité sociale dans le futur (FK, OK). • Ils se penchent sur le rôle des acteurs sociaux et y incluent les rapports économiques et politiques (OK, SK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le système industriel comme système de normalisation et ses conséquences sur les manières de vivre des gens, question sociale : apparition de différentes strates sociales : paupérisation • <i>Les villes développent une grande force d'attraction</i> : croissance urbaine, infrastructure pour les masses (p.ex. l'hygiène, la distribution d'eau, les chemins de fer, la télégraphie) • Appauvrissement rural et émigration (comme aux USA) • Remèdes concrets grâce à l'engagement citoyen (p.ex. le réseau de Koplring, la diaconie, association de travailleurs) ainsi qu'à l'Etat (apparition de la politique économique et sociale pratique)
---	---

Question de civilisation: socialisme, utopie ou pragmatisme? ?

Catégories principales : société, politique

Concepts terminologiques: socialisme, utopie, parti ouvrier, syndicat

<ul style="list-style-type: none"> • Ils font ressortir les différences entre « parti », « syndicat » et « association » (SK). • Ils analysent les stratégies d'engagement des associations, des partis et des syndicats (p.ex. à l'aide d'affiches électorales et appels à la grève) (SK, MK). • Ils comprennent que les structures et les droits sociaux actuels sont le résultat de longues discussions. Ils ne peuvent être conservés qu'au travers d'un engagement personnel (OK, SK). • Ils prennent conscience de la transformation des concepts sociaux au fil du temps et discutent les valeurs de ces idées, de 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ebauche d'un monde idéal</i> : C.H. de Saint-Simon, A. Bebel, K. Marx • Politique concrète pour une vie difficile : les syndicats dans la lutte pour l'augmentation des salaires, les associations de travailleurs organisent l'éducation pour les couches inférieures de la société, les partis socialistes laissent les ouvriers devenir des bourgeois • Réactions au mouvement socialiste : les églises, l'Etat, les partis
---	---

ces combats et de ces organisations (SK, OK).	
Question de civilisation: chemins du changement ou exutoire du mécontentement: pourquoi le début du 19^e siècle est-il une époque propice aux révolutions ?	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : politique, société, espace</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts terminologiques: restauration, protestation, révolution, autodétermination, solidarité</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils acquièrent des connaissances de base sur les soulèvements et les révolutions dans les différentes régions européennes (SK). • A l'aide des cas individuels observés, ils différencient leur concept de « révolution » et le comparent avec les « soulèvements » actuels (SK, OK). • Ils étudient les contenus interprétatifs et « normalisants » des peintures historiques (MK, OK). • Ils s'interrogent sur le mouvement après la chute de « l'ancien » (SK, OK). • Ils discutent la question de savoir si la Belgique est une nation en comparant le statut de la Belgique après la révolution de 1830 avec son statut actuel (FK, OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Causes expliquant le mécontentement au sud du royaume des Pays-Bas Unis : tracé des frontières arbitraire et restauration du Congrès de Vienne, problèmes de structure, différences culturelles • Représentants et activistes, profiteurs et déçus de la révolution belge, constitution de 1831 • D'autres combats pour la liberté, la justice et un Etat national en Europe, en comparaison (causes, représentants, résultats) : <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Pologne en 1830 : soulèvement contre la domination étrangère et pour la « renaissance » nationale - La Hongrie ou l'Italie en 1848 : luttes de libération contre la domination des Habsbourg - L'Allemagne en 1848 : protestation contre la restauration et lutte pour un Etat-nation
Question de civilisation: le nationalisme et l'impérialisme. Le « poison » des sociétés modernes ?	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : espace, société, culture, économie, politique</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts terminologiques : colonie, impérialisme, nationalisme, darwinisme social, chauvinisme</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils envisagent l'impérialisme dans sa dimension historique et le comprennent en tant que phénomène constant des sociétés modernes (OK, SK). • Ils caractérisent l'impérialisme comme étant une radicalisation du nationalisme et comme étant une conséquence de l'expansionnisme économique. Ils abordent les différents concepts de domination coloniale (SK). • Ils utilisent les sources et les représentations dans la langue originale et ils prennent conscience que la langue originale 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les sentiments nationaux se laissent-ils dominer ?</i> La nation et le nationalisme à l'instar de l'exemple de l'Allemagne (l'armée, l'école et l'église, les fêtes patriotiques, le monde associatif, le culte du souverain et la culture historique cultivent le nationalisme) • <i>Qu'y a-t-il de nouveau dans le concept d'impérialisme ?</i> (les potentiels de violence de la société de masse sont détournés vers l'extérieur : émigration, expansion, espoir d'avoir de nouvelles chances de vie, élévation nationale, darwinisme social, colonies comme pres-

<p>explique les perspectives et intentions (MK).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils nomment et expliquent les indicateurs de l'oppression des peuples dominés ainsi que l'attitude méprisante à leur égard. Ils y travaillent avec des cartes, des caricatures, des cartes postales et des publicités (SK, MK). 	<p>tige)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepts pour la domination coloniale, relations entre les colons et les peuples dominés, conséquences pour les « patries-mères » à l'aide de l'exemple de la Grande Bretagne, de la France et de la Belgique
<p>Question de civilisation: où le monde des Etats européens nous mène-t-il à la veille de la Première Guerre mondiale?</p>	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : politique, société</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts terminologiques: société de masse, crise, système d'alliance, neutralité</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils évaluent les conséquences de la pensée ethnique pour le développement de l'Etat jusqu'au jour d'aujourd'hui (SK, OK). • Ils expliquent les ententes européennes avant le début de la Première Guerre mondiale et déterminent leurs conséquences pour le danger de guerre (SK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elans incontrôlables des sociétés de masse (avec les exemples de l'Allemagne et de la Russie) : tensions sociales, crise du principe de la monarchie, auto-interprétation éthique et nationale (Panславisme) • Nouement de la politique extérieure des puissances européennes : course à l'armement, système d'alliance (Puissances de l'Europe centrale, entente) et neutralité (l'exemple de la Belgique)

<p>THÉMATIQUES: 20^E ET 21^E SIÈCLES : CATASTROPHES ET ESPOIRS</p>	
<p>Question de civilisation: La Première Guerre mondiale, quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?</p>	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : espace, politique, économie</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts terminologiques: conduite de la guerre, catastrophe originelle, guerre et paix, ressources</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils connaissent les circonstances militaires, économiques et mentales de la conduite de la guerre de la Première Guerre mondiale et expliquent sa nouvelle dimension (SK). • Ils analysent différentes perspectives se rapportant à la guerre, p.ex. sur base de comparaison de livres d'école et de magazines d'histoire populaire (MK, SK). • Ils se demandent comment la Première Guerre mondiale ainsi que les guerres actuelles ont pu être justifiées et abordent ces raisonnements de manière critique (FK, OK). • Ils soumettent les représentations de la guerre (photographies de guerre, films, affiches de propagande, littérature) à une analyse critique (SK, MK, OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Déchainement de la guerre, stratégies de guerre (Plan Schlieffen et son échec) • Le champ de bataille de l'Europe : la Belgique (invasion des troupes allemandes, le front en Flandre occidentale, derrière le front : la faim, l'obligation de travail, la résistance), • la guerre comme destruction massive des ressources (les hommes et le matériel) : guerre de tranchées, points de départ de la « guerre totale », technicisme de la guerre, batailles de matériel, guerre de propagande • Fin de la Première Guerre mondiale : fin de la guerre à l'est (la paix de Brest-Litwosk), échec de la « bataille décisive » allemande à l'ouest, les révolutions renversent les régimes monarchiques (exemple de l'Allemagne), libération de la Belgique, armistice
<p>Question de civilisation: les nouveaux régimes apparus après la Première</p>	

guerre mondiale créent-ils un nouvel équilibre et une stabilité?

Catégories principales : espace, société, politique

Concepts terminologiques: communisme, ordre de paix, autodétermination, communauté d'Etats internationale, minorité nationale

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ils se familiarisent avec les caractères fondamentaux de la révolution d'Octobre en Russie et opposent l'époque des révolutions et des guerres civiles avec les utopies socialistes de la propagande (SK).• Ils comprennent les traités de paix comme étant des conséquences de la guerre et ses origines, aussi bien que la tentative de créer la stabilité et l'ordre pour le futur (SK, OK).• Ils débattent du jugement des traités de paix, toujours contradictoire à l'heure actuelle (SK, OK).• Ils analysent les catégories de sources du traité de paix sous les aspects du « rééquilibrage » et de la « punition » (MK).• Ils soumettent les réactions au référendum dans les cantons de l'Est à un test de réception historique (MK, OK) | <ul style="list-style-type: none">• La révolution d'Octobre russe. L'époque des vieilles monarchies disparaît : le socialisme de guerre comme semence pour créer un nouveau monde ?• <i>Créer un ordre de paix</i> : la souveraineté du peuple comme principe d'ordre (les 14 Points de Wilson, la société des Nations)• Organisations territoriales (Traité de Versailles, Saint Germain, Trianon) vue d'ensemble et approfondissement avec le cas de la Belgique :<ul style="list-style-type: none">- La Hongrie (comme exemple de la formation d'un Etat national dans lequel les minorités deviennent un problème)- La Yougoslavie (comme exemple de la formation d'un Etat avec plusieurs peuples, les crises et les guerres qui suivirent)- La Haute-Silésie (comme exemple de problèmes se posant lors de la formation d'un Etat en prenant en compte les différences linguistiques et culturelles, sens du référendum)- La Belgique (comme exemple d'Etat reconstitué suite aux réparations de guerre ; sens du sondage populaire)• <i>Le nouvel ordre suscite des contre-réactions</i> : problèmes des minorités, révisionnisme |
|--|--|

Question de civilisation: les années 1920 et 1930: un nouveau départ qui mène à l'excès?

Catégories principales politique, société, vie quotidienne, économie, mentalité:

Concepts terminologiques: formes de vie, modernité, avant-garde, fascisme, égalité des droits

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ils montrent que les efforts de modernisation d'une minorité ont été considérés par la majorité de la société de manière sceptique, voire hostile qui peuvent conduire à des efforts de révision (SK, OK).• Ils classifient le développement économique en Europe comme étant une conséquence de la Première Guerre mondiale (SK).• Ils débattent des courants artistiques avant-gardistes, miroirs des circonstances de leur naissance (FK, MK). | <ul style="list-style-type: none">• <i>Les efforts de modernisation d'une avant-garde changent une société conservatrice</i> : formes précoces de l'égalité des sexes, nouvelles formes de vie et de travail, départs artistiques, interconnexions, comme le trafic aérien, la radiodiffusion, le marché monétaire)• Le déséquilibre économique : boom et dépression• <i>La modernité déclenche des contre-réactions</i> : pensées révisionnistes, peur du progrès dans les milieux traditionnels, mouvements extrémistes (comme le fas- |
|---|--|

- Ils analysent les programmes écrits idéologico-politiques des mouvements extrémistes et les évaluent (MK).

cisme en Italie, le mouvement national-socialiste en Allemagne, les rexistes et le VNV en Belgique)

Question de civilisation : Le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale : comment les sociétés ont-elles pu dérailler à ce point?

Catégories générales : politique, société, espace

Concepts terminologiques : dictature, idéologie, totalitarisme, holocauste, réparation, collaboration, résistance, dénazification

- Ils prennent conscience des conditions auxquelles des systèmes totalitaires peuvent se développer dans certains pays et pas dans d'autres (FK, SK).
- Ils discutent des origines, des intentions et des dangers de la participation de partis de droite populaire et d'extrême droite dans les gouvernements actuels (OK).
- Ils mettent le déroulement de la Seconde Guerre mondiale et sa radicalité en relation avec l'hécatombe de l'holocauste (SK).
- Ils analysent des documents sur l'organisation et l'exécution de l'holocauste et les mettent en contraste avec les témoignages individuels des victimes (lettres, journaux intimes, ...). Grâce à cela, ils font l'expérience de la contradiction entre la langue déshumanisante des Nazis et l'insistance de l'expérience et de la souffrance humains (MK, OK).
- Hors du processus de dénazification (p.ex. à l'Est de la Belgique), ils déduisent des questions sur chaque stratégie et mécanisme qui ont stabilisé les ordres totalitaires et qui ont assuré le fonctionnement de sociétés post-totalitaires (mutisme et refoulement) (MK, FK).
- Ils discutent des possibilités de mettre en place un nouvel ordre après la catastrophe du national-socialisme, la guerre mondiale et l'holocauste. A cette fin, ils vérifient le bien-fondé du dit mythe négatif du fondement de l'Union Européenne (OK).

- *Aspiration radicale au pouvoir. Une comparaison entre la Belgique et l'Allemagne* : les structures politiques (démocratie ancêtre en Belgique, « république sans républicain » en Allemagne), développement économique (payer les frais de réparations ou recevoir des dédommagements, exploitations des colonies), le révisionnisme (aspiration allemande de révisionnisme) face à la Pologne, négociations de restitutions en Belgique
- L'Allemagne : « prise du pouvoir » de la NSDAP, « construction d'une dictature » (idéologisation, suppression de la séparation des pouvoirs et des droits fondamentaux), préparations de guerre (le plan des 5 ans, économie de l'endettement, réintroduction du service militaire, politique externe en deux phases)
- L'Est de la Belgique après 1933 : polarisation en groupes pro-belges ou pro-allemands, la non-politisation comme facteur
- La Deuxième Guerre mondiale sous la perspective européenne (étapes : guerre de révision de 1939 à 1940, guerre et « espace vital » de 1941 à 1943, « guerre totale » de 1943 à 1945, formation de la coalition anti-Hitler)
- Epoque de l'occupation en Belgique : collaboration et résistance, les rôles de Léopold III
- L'Est de la Belgique en 1940-1945 : rattachement d'Eupen et de Malmédy à l'Allemagne, appels de soldats sous les drapeaux, expériences de guerres au nord et au sud, fin de la guerre
- L'holocauste : l'idéologie nazie et ses conséquences barbares (persécution des Juifs, « de la privation de leurs droits jusqu'à leur anéantissement »)
- « Nettoyages » après la guerre en Belgique (comparaison avec la dénazification en Allemagne)

Question de civilisation: le monde après 1945: existe-t-il un équilibre des puis-

sances bien ordonné d'après la *Weltanschauung*?

Catégories principales : politique, économie, société, espace

Concepts terminologiques: bloc de l'ouest et de l'est, zone non-alignée, économie de marché (sociale), âge atomique, décolonisation, économie planifiée

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ils se rendent compte de l'ordre des Etats après 1945 grâce aux termes et concepts d'idéologie de grande puissance et formation d'un bloc (SK).• Ils expliquent et illustrent le caractère construit des images mondiales au temps de la guerre froide et en expliquent les constructions tirées de contextes historiques (SK, OK).• Ils analysent les caricatures des blocs de l'ouest et de l'est provenant de différents pays (MK, SK).• Ils remettent en question la stratégie de la menace atomique. Pourquoi la guerre froide n'est-elle pas devenue une guerre chaude (FK, SK) ?• Ils évaluent les rôles de l'ONU au temps de la guerre froide sur base d'exemples choisis (SK, OK).• Ils interprètent la chute du bloc de l'est sous/ d'après différentes perspectives, développent leurs propres raisonnements, les présentent et les défendent (SK, OK, MK). | <ul style="list-style-type: none">• Le développement mondial jusqu'à la fin de la guerre froide.• <i>L'Ouest apparait</i> : liberté et prospérité pour tous ? (économie de marché, défense commune : OTAN, médiatisation de la société, mouvement de mai 68')• Le bloc de l'Est : socialisme réel (real existierender Sozialismus) (dictature, économie planifiée dirigée par l'Etat, le pacte de Varsovie, les mouvements d'opposition)• L'âge atomique : armement atomique et ses conséquences, la crise de Cuba, efforts de désarmement, mouvements pour la paix, utilisation pacifiste et militaire de l'énergie atomique• Les zones non alignées : y a-t-il une troisième voie ? (exemple de l'Inde) <p>Exemples (souhaitable d'en choisir un)</p> <ul style="list-style-type: none">- Approfondissement de la politique et des conflits mondiaux à l'époque de la formation des blocs (sur base d'un exemple choisi)- Une société postcoloniale : le Congo/Zaire depuis 1960- Le Vietnam : lutte de libération, guerre par procuration- Le conflit au Proche-Orient : le peuple juif dans le point de mire (comme le judaïsme sous l'Empire romain, le sionisme dans la modernité, le panarabisme, anciennes et nouvelles suprématies), la crise pétrolière et la crise économique des années 1970 <ul style="list-style-type: none">• La crise du bloc de l'est et la fin de la guerre froide : y a-t-il eu apparition d'un nouvel ordre mondial après la chute du rideau de fer ? |
|---|--|

Question de civilisation: un nouvel (dés)ordre mondial?

Catégories principales : politique, espace, mentalité

Concepts terminologiques: organisation internationale, puissance mondiale, fédéralisme, minorité, autonomie

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ils se penchent sur la transformation des relations de pouvoir globales à la suite de la montée de nouvelles puissances mondiales et réfléchissent sur les conséquences culturelles existant pour | <ul style="list-style-type: none">• De nouvelles puissances mondiales sont en chemin (comme p.ex. la Chine après Mao, l'Inde après son indépendance, l'Amérique du Sud après la fin de la dictature)• <i>Les organisations transnationales prennent</i> |
|---|--|

<p>leur propre cadre de vie (SK, OK).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils comprennent que les organisations transnationales ne sont pas une réaction suffisante aux rapports de globalisation et que ces organisations ont besoin de compléments, d'élargissements ou bien de mouvements d'opposition (p.ex., les régionalisations, l'engagement citoyen démocratique, les organisations non-gouvernementales) (SK, OK). • Ils font ressortir la complexité de la structure de l'Etat belge et évaluent les avantages et les inconvénients du processus de réformes de l'Etat (SK, OK). • Ils discutent sur la politique concernant les minorités en Europe ainsi que sur son efficacité (SK). • Grâce au thème de la « politique concernant les minorités », ils apprennent à travailler dans une démarche de projet (entre autres, développement autonome de problématiques, direction et interprétation/exploitation des discussions avec les témoins de l'époque, travail sur base de dossiers, présentations des résultats à l'aide de media) (MK, FK) 	<p><i>en charge les compétences adoptées au niveau national, mais ne peuvent cependant pas les remplacer</i> (p.ex. l'Union Européenne, les accords d'Helsinki/ OSCE (l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe), le Marché commun du Sud [Mecosur], l'Organisation de Coopération de Shanghai [OCS])</p> <ul style="list-style-type: none"> • « L'Europe des régions » : un concept solide pour plus d'identité et de participation ? • La Belgique – d'un Etat central à un Etat fédéral (séparation des compétences politiques, fixation de la frontière linguistique, régionalisation et communautarisation, cela veut dire, les réformes de l'Etat depuis 1970, forces centrifuges) • Les conflits des minorités européennes et conflits relatifs à de possibles solutions • La politique d'autonomie en Europe : le modèle de la communauté germanophone en Belgique ; comparaison avec le Tyrol du sud ou encore la Hongrie • La politique contre l'autonomie p.ex. à l'aide de la Slovaquie, du Pays Basque et de la Corse
--	--

Question de civilisation: : de nouvelles questions posées au passé par de nouveaux défis lancés par le présent ?

Catégories principales : politique, société, religion, culture

Concepts terminologiques: crise, lutte contre la crise

<ul style="list-style-type: none"> • A l'aide de la thèse de la « post-démocratie », ils discutent le déficit démocratique des sociétés occidentales (SK, OK). • Ou bien • Dans le cadre de leurs discussions sur des crises existentielles globales, ils conçoivent et discutent des stratégies de dépassement démocratique et culturellement tolérant 	<ul style="list-style-type: none"> • La dimension historique des crises actuelles (étudiée à l'aide d'un des exemples repris ci-dessous) : <p>Exemples (souhaitable d'en choisir un)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement des démocraties modernes : individualisation plus grande, « post démocratie » - Les crises existentielles globales : la crise climatique, la répartition des ressources, la croissance de la population, nouvelles guerres après 1990
--	---