



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

PROGRAMME D'ÉTUDES  
**HISTOIRE**

466/2015/240

Enseignement secondaire ordinaire  
Humanités professionnelles et techniques  
2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés



# INTRODUCTION GÉNÉRALE



# INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

## 1. Cadre légal

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

## 2. Les valeurs

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

### **DÉMOCRATIE**

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

### **OUVERTURE & DÉMARCHE SCIENTIFIQUE**

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

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

### **RESPECT & NEUTRALITÉ**

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

### **ÉMANCIPATION SOCIALE**

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

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

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

### 3. Aspects novateurs

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

#### 3.1. Les référentiels

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

Enfin, ils précisent les attendus au terme de l'étape intermédiaire dans le cursus que représente la fin du deuxième degré.

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

#### 3.2. Le programme

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

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

#### Orientation

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

minimale entre ces trois processus qui réservera, au fil des degrés, une part croissante au processus de transfert.

- Les référentiels interréseaux fixant clairement des attendus identiques à l'issue des Humanités professionnelles et techniques, il est apparu cohérent de rédiger **un même programme** pour l'ensemble de l'enseignement qualifiant. Cette option n'empêche cependant pas à l'intérieur du programme une certaine différenciation selon la forme d'enseignement, les chemins empruntés pour atteindre l'attendu ou via un recalibrage des proportions d'essentiel et d'accessoire.
- Le présent programme met en exergue l'importance du **respect de la norme linguistique** dans les productions attendues.

### Structure

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

### Forme

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





# RÉFÉRENTIEL



## Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie

### HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

#### PRÉAMBULE

##### Pourquoi une réécriture des référentiels ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Des unités d'acquis d'apprentissage**

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

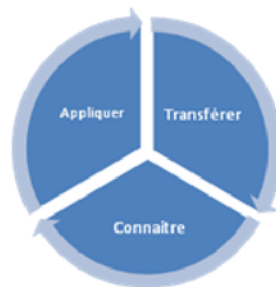
- L'expression « **unité d'acquis d'apprentissage** » désigne « *un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué* ».
- L'expression « **acquis d'apprentissage** » désigne « *ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage* ».
- Le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

#### **Des ressources, des processus, des stratégies transversales**

Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées.

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

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



- Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historique, démarche géographique...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques...): par convention, elles sont ici dénommées « **stratégies transversales** ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

### **Des connaissances**

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

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

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts<sup>1</sup>, modèles<sup>2</sup>, théories<sup>3</sup>) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique, mais de développer chez l'élève un **niveau « méta »** : être capable à la fois d'explicitier ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « *je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir (concept, modèle, théorie...) ou tel savoir-faire (procédure, démarche, stratégie...)* ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

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

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

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

### **Des applications et des transferts**

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

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

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

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

#### **De l'application au transfert :**

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

+ **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix

+ **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations-types d'apprentissage



+ **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie... en fonction d'un contexte spécifique

+ **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

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

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

### Qui rédige les référentiels ?

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

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

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

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

---

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

## INTRODUCTION

En liant l'apprentissage des contenus disciplinaires à l'éclairage d'enjeux de société, l'intention du présent référentiel est d'ancrer l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la compréhension du présent. Il s'agit donc de porter un **regard disciplinaire** sur des **thèmes d'aujourd'hui** en vue d'éclairer des **enjeux sociétaux**.

Comme le montre la cartographie de la page suivante, le référentiel propose pour la géographie et l'histoire des démarches parallèles. Les compétences autour desquelles sont organisées les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) participent à une même dynamique, les thèmes retenus éclairent les mêmes enjeux, des concepts communs sont construits à travers les deux disciplines.

### Quels enjeux sociétaux ?

Dans le respect du Décret Missions de 1997<sup>5</sup> et du Décret Citoyenneté de 2007<sup>6</sup>, le référentiel privilégie des enjeux liés à la citoyenneté active, à la diversité, à l'environnement et à l'insertion socioprofessionnelle. Pour éclairer ces enjeux sociétaux, le référentiel s'appuie sur la maîtrise de concepts. Ceux-ci sont envisagés à la fois comme des outils de structuration des savoirs et comme des clés de lecture nécessaires à la compréhension du monde.

### Quels thèmes ?

En histoire comme en géographie, la sélection des thèmes proposés dans ce document s'opère selon une double logique. Il s'agit tout d'abord de proposer des thèmes pour lesquels l'expertise des disciplines respectives est reconnue ; il convient ensuite que ces mêmes thèmes permettent d'éclairer des enjeux sociétaux. Le choix est également guidé par la volonté de varier les angles d'approche afin de proposer des points de vue tantôt à une échelle proche de l'élève en tant qu'individu, tantôt à une échelle plus large qui est celle de la société.

### Quels regards disciplinaires ?

Pour porter ce regard propre aux disciplines et rencontrer ainsi leurs spécificités, le référentiel propose, en géographie, d'**inscrire des thèmes dans un contexte spatial** et, en histoire, d'**inscrire des thèmes dans une perspective historique**. Dans cette optique, les compétences terminales visées sont constitutives d'une démarche globale propre à chaque discipline.

En histoire, pour « inscrire un thème dans une perspective historique », il convient de situer des informations dans le temps (UAA1), de porter sur elles un regard critique (UAA2) et de les comparer (UAA3). De la même manière, en géographie, pour « inscrire un thème dans un contexte spatial », il faut positionner et situer des objets dans l'espace (UAA1), établir l'existence de liens entre des composantes du territoire (UAA2) et utiliser des représentations cartographiques (UAA3).

<sup>5</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

<sup>6</sup> Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 20 mars 2007.

**Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) : processus et ressources**

Dans les pages qui suivent, les Unités d'Acquis d'Apprentissage définissent des attendus propres à chacune des trois compétences disciplinaires. Comme le précise l'avant-propos, ils apparaissent dans la colonne de gauche et s'articulent autour des trois **processus** suivants :

- connaître, c'est-à-dire construire et expliciter des ressources ;
- appliquer, c'est-à-dire mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées ;
- transférer, c'est-à-dire mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles.

Chaque processus est mis en œuvre au travers de tâches clairement identifiées et évaluables.

Les Unités d'Acquis d'Apprentissage identifient et précisent également les **ressources** à mobiliser ou à installer dans la mise en œuvre de ces processus. Elles apparaissent dans la colonne de droite et sont déclinées en termes de savoirs et de savoir-faire.

Enfin, au bas des Unités d'Acquis d'Apprentissage apparaissent des stratégies transversales communes à toutes les UAA d'une discipline.

L'ensemble de ces savoirs et savoir-faire s'inscrit dans la continuité des apprentissages du 1<sup>er</sup> degré.

**HISTOIRE**

Inscrire dans une perspective historique des thèmes...

**D2**

Identités et migrations
Héritages culturels
Droits et libertés
Technologies et modes de vie
Disparités Nord Sud

**D3**

Acquis sociaux et politiques
Belgique fédérale
Extrémismes
Mondialisation des échanges
Union européenne

UAA et COMPÉTENCES

UAA 1 C1 Situer dans le temps
UAA 2 C2 Critiquer
UAA 3 C3 Comparer

Concepts

Migration Développement Identité culturelle Démocratie/autoritarisme Stratification sociale Dépendance au milieu Aménagement du territoire
--

**GÉOGRAPHIE**

Inscrire dans un contexte spatial des thèmes...

**D2**

Accès à l'eau
Flux migratoires
Risques naturels
Étalement urbain

**D3**

Bassins d'emploi
Aménagement du territoire
Dépendance énergétique
Déforestation

UAA et COMPÉTENCES

UAA 1 C1 Positionner et situer des objets dans l'espace
UAA 2 C2 Établir l'existence de liens entre des composantes du territoire
UAA 3 C3 Utiliser des représentations cartographiques

...en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à

la citoyenneté active    la diversité    l'environnement    l'insertion socioprofessionnelle

# HISTOIRE

La formation historique a pour **finalité fondamentale** d'aider le jeune à comprendre le monde d'aujourd'hui pour lui permettre d'être, demain, un citoyen responsable.

Dans cette optique, l'histoire a bien pour objet de contribuer à la compréhension du présent en appréhendant celui-ci sous sa dimension temporelle, autrement dit en l'inscrivant dans une perspective historique.

La formation historique revêt, dans ce cadre, **une triple spécificité**:

- elle initie à une approche rétrospective et diachronique qui inscrit les réalités d'aujourd'hui dans la durée et les relie à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ;
- elle poursuit la construction progressive de repères temporels et de concepts qui permettent d'organiser une vision structurée de l'histoire ;
- elle vise l'appropriation d'une démarche critique nécessaire au traitement de l'information, en particulier des traces du passé.

Afin d'articuler l'enseignement de l'histoire à la compréhension du présent, le référentiel a retenu dix **thèmes** ancrés dans des réalités d'aujourd'hui. Ils sont précisés pour chaque degré. Leur étude a pour finalité d'éclairer quelques enjeux majeurs de la société actuelle liés à la citoyenneté active, à la diversité culturelle, à l'environnement et à l'insertion socioprofessionnelle.

Quelles compétences ?

La spécificité de la démarche historienne est d'inscrire chacun de ces thèmes d'aujourd'hui dans une perspective historique. Cette démarche globale est déclinée ici en **trois compétences** :

- **C1 Situer dans le temps** : situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles ;
- **C2 Critiquer** : apprécier de manière critique des documents, des témoignages ou des points de vue d'hier ou d'aujourd'hui ;
- **C3 Comparer** : comparer des situations dans le temps en vue d'identifier des permanences et/ou des changements, de mettre en évidence des évolutions.

Quelles ressources ?

L'inscription de chaque thème dans une perspective historique explique le choix des **savoirs disciplinaires** retenus :

- l'approche de chaque thème est associée à l'étude approfondie d'un ou deux **moments clés** de l'histoire. Ceux-ci renvoient à des contextes historiques (faits, phénomènes) qui ont joué un rôle majeur dans la genèse ou l'évolution des réalités étudiées.<sup>7</sup>
- en lien avec chaque thème étudié, des **repères temporels** permettent de structurer le temps en périodes ou étapes décisives. Ils sont des balises ou des jalons qui ne prennent sens qu'en fonction de la réalité étudiée.
- à chaque thème sont associés également un ou deux **concepts**. Ceux-ci sont des outils de structuration du savoir. Progressivement construits, ils permettent de caractériser chacune des réalités étudiées. Le référentiel précise pour chaque concept les caractéristiques incontournables qui, tout au long du cursus, s'enrichissent et se complètent.

<sup>7</sup> Le thème consacré aux héritages culturels ne doit pas nécessairement être abordé pour lui-même. Il peut être développé de manière transversale en lien avec d'autres thèmes.

Moments-clés, repères temporels et concepts sont des savoirs qui sont autant de ressources à maîtriser dans le cadre de l'exercice des compétences.

Le référentiel énonce également des **savoir-faire** liés à la démarche historique. Ils ont trait à la lecture et à l'utilisation d'outils de représentation du temps, à l'utilisation de repères de temps, à la lecture et l'exploitation de sources historiques, au traitement et à l'organisation des informations. Ces savoir-faire ne doivent pas être développés pour eux-mêmes, mais ils sont, au même titre que les savoirs, des ressources nécessaires à l'exercice des compétences.

Quels processus ?

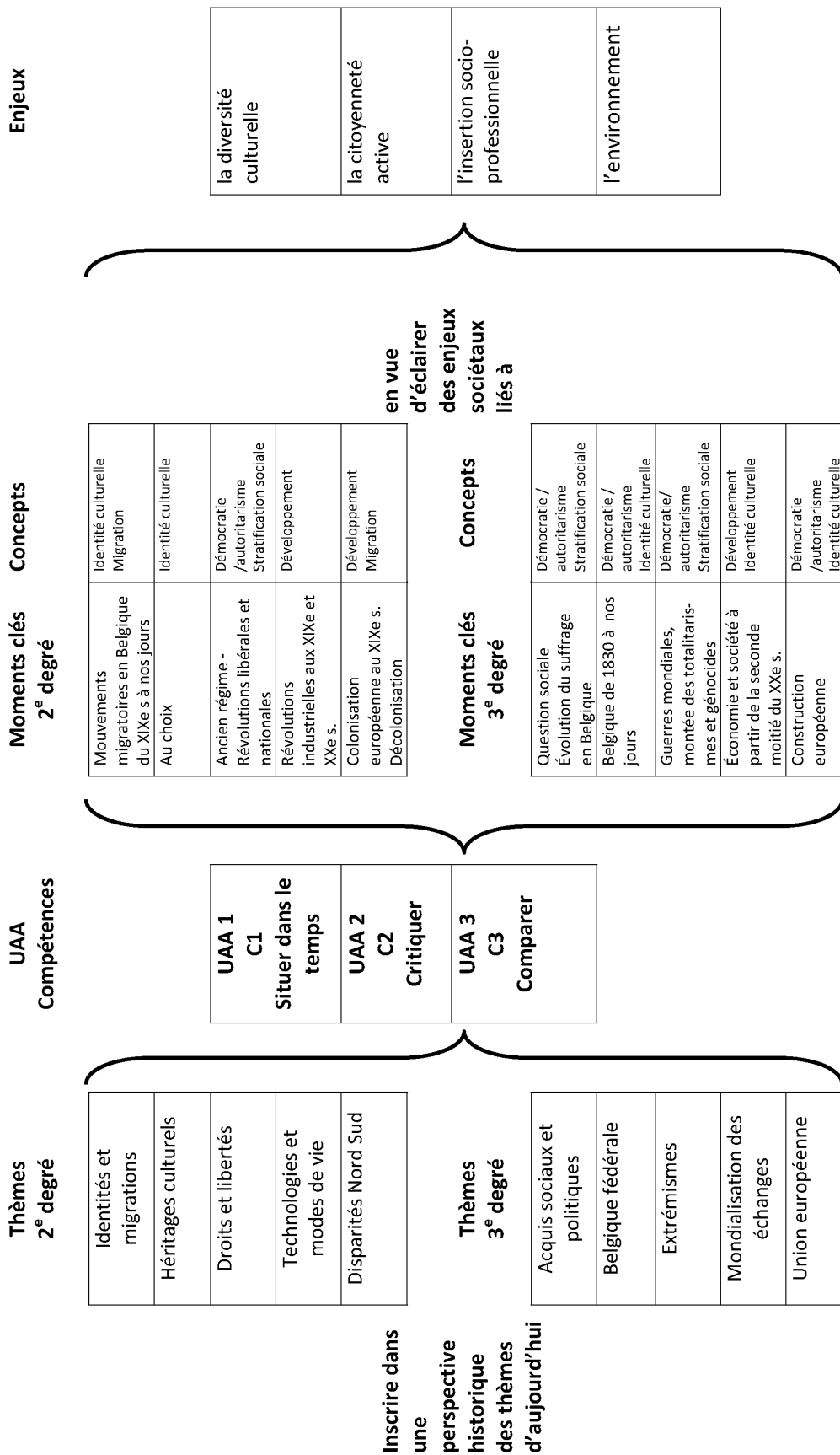
Chaque unité d'acquis d'apprentissage définit, quel que soit le thème abordé, les attendus propres à chacune des trois compétences retenues. Ces attendus se déclinent différemment selon les **processus** activés :

- pour le processus « **connaître** », l'élève est amené à expliciter les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence. Il le fait de mémoire, en s'appuyant sur des procédures et des exemples vus en classe ;
- pour le processus « **appliquer** », l'élève est amené à mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence dans le cadre de situations entraînées. Il réalise une tâche à partir d'un nombre limité de documents et sur la base d'exemples vus en classe.
- pour le processus « **transférer** », l'élève est amené à mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence dans le cadre de situations nouvelles. Il réalise une tâche complexe à partir d'un nombre limité de documents traitant de situations non vues en classe.

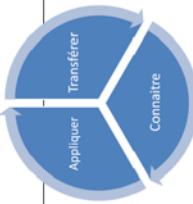
Chaque compétence renvoie donc, en fonction des processus, à un petit nombre de tâches génériques envisagées de façon spiralaire. Ainsi, que l'on soit au deuxième ou au troisième degré, il s'agit du même type de tâches, mais d'un niveau de complexité différent.

Pour un thème donné, tous les acquis d'apprentissage des processus présents dans les unités ne doivent bien évidemment pas être activés. Cependant, au cours de chaque année du cursus, des acquis d'apprentissage des trois unités doivent être mobilisés. De plus, au terme de chaque degré, l'ensemble des acquis d'apprentissage, en ce compris l'ensemble des ressources, doit être maîtrisé par les élèves.

VUE D'ENSEMBLE DES UAA EN HISTOIRE



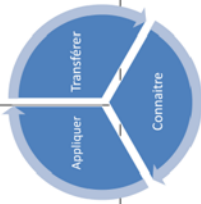


HISTOIRE 2 <sup>e</sup> DEGRÉ		Ressources
UAA 1		
Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclaircir des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : SITUER DANS LE TEMPS		
Processus		Ressources
<p><b>Appliquer</b></p> <p>Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.</p> <p>Compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé).</p> <p>Ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents.</p>	<p><b>Transférer</b></p> <p>Compléter une représentation du temps</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et au concept abordé</li> <li>et en mettant ces informations en relation avec des repères temporels pertinents.</li> </ul>	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>IDENTITÉS ET MIGRATIONS</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Mouvements migratoires en Belgique du XIXe à nos jours  <u>Concepts</u> Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines            Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion  <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, guerres mondiales, chute du Mur de Berlin, Accords de Schengen</p> <p><b>HÉRITAGES CULTURELS</b>  <u>Moment clé privilégié</u> : Au choix  <u>Concept</u> Identité culturelle : arts  <u>Repères temporels</u> : en fonction du choix opéré</p> <p><b>DROITS ET LIBERTÉS</b>  <u>Moments clés privilégiés</u> Ancien Régime            Révolutions libérales et nationales  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés            Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : Révolution française et Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, Révolution et Constitution belges, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme</p> <p><b>TECHNOLOGIES ET MODES DE VIE</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Révolutions industrielles aux XIXe et XXe s.  <u>Concept</u> Développement : nature, facteurs, conséquences  <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, généralisation dans nos régions de quelques inventions technologiques majeures : la machine à vapeur, le chemin de fer, l'électricité, l'automobile, l'avion, le nucléaire, l'ordinateur personnel, Internet</p> <p><b>DISPARITÉS NORD SUD</b>  <u>Moments clés privilégiés</u> Colonisation européenne au XIXe s.            Décolonisation</p>
<p><b>Connaître</b></p> <p>Expliciter les principes organisateurs d'une représentation du temps (chronologie, ordre).</p> <p>Énoncer les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.</p> <p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>		

	<p><u>Concept</u> Développement : nature, facteurs, conséquences Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion <u>Repères temporels</u> : révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales, indépendance du Congo</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Construction d'un lien entre une information et un repère de temps pertinent</p>
<p><b>Stratégies transversales</b> Lecture d'une trace du passé Exploitation de sources historiques Utilisation de repères et de représentations de temps Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	

HISTOIRE 2 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 2	
Inscrite dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement	
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : CRITIQUER	
Processus	Ressources
<p><b>Transférer</b></p> <p>Apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.</p>	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>IDENTITÉS ET MIGRATIONS</b> Moment clé privilégié. Mouvements migratoires en Belgique du XIXe à nos jours <u>Concepts</u> Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, guerres mondiales, chute du Mur de Berlin, Accords de Schengen</p> <p><b>HÉRITAGES CULTURELS</b> Moment clé privilégié. Au choix <u>Concept</u> Identité culturelle : arts <u>Repères temporels</u> : en fonction du choix opéré</p> <p><b>DROITS ET LIBERTÉS</b> <u>Moments clés privilégiés</u> Ancien Régime Révolutions libérales et nationales <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes <u>Repères temporels</u> : Révolution française et Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, Révolution et Constitution belges, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme</p> <p><b>TECHNOLOGIES ET MODES DE VIE</b> Moment clé privilégié. Révolutions industrielles aux XIXe et XXe s. <u>Concept</u> Développement : nature, facteurs, conséquences <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, généralisation dans nos régions de quelques inventions technologiques majeures: la machine à vapeur, le chemin de fer, l'électricité, l'automobile, l'avion, le nucléaire, l'ordinateur personnel, Internet</p> <p><b>DISPARITÉS NORD SUD</b> <u>Moments clés privilégiés</u>. Colonisation européenne au XIXe s. Décolonisation</p>
<p><b>Appliquer</b></p> <p>Au départ d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de l'apprécier de manière critique.</p> <p>Au départ de réponses à ces questions clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, formuler une raison de se fier et/ou de se méfier.</p> <p>Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.</p>	<p><b>Connaitre</b></p> <p>Énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.</p> <p>À partir d'exemples vus en classe, expliciter en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.</p>

<p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>	<p><b>Concept</b> Développement : nature, facteurs, conséquences  Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion  Repères temporels : révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales, indépendance du Congo</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p> <p>Recherche d'informations sur un témoignage ou un point de vue dans une brève notice fournie par le professeur ou dans un dictionnaire</p>
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	

HISTOIRE 2 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 3	
<i>Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement</i>	
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : <b>COMPARER</b>	
Processus	Ressources
<p><b>Transférer</b></p> <p>À partir de documents inédits relatifs à deux situations étudiées en classe, compléter un tableau de comparaison qui met en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.</p> <p><b>Appliquer</b></p> <p>Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.</p> <p>Identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.</p> 	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>IDENTITÉS ET MIGRATIONS</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Mouvements migratoires en Belgique du XIXe à nos jours  <u>Concepts</u> Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines            Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion  <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, guerres mondiales, chute du Mur de Berlin, Accords de Schengen</p> <p><b>HÉRITAGES CULTURELS</b>  <u>Moment clé privilégié</u> : Au choix  <u>Concept</u> Identité culturelle : arts  <u>Repères temporels</u> : en fonction du choix opéré</p> <p><b>DROITS ET LIBERTÉS</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Ancien Régime            Révolutions libérales et nationales  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés            Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : Révolution française et Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, Révolution et Constitution belges, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme</p> <p><b>TECHNOLOGIES ET MODES DE VIE</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Révolutions industrielles aux XIXe et XXe s.  <u>Concept</u> Développement : nature, facteurs, conséquences  <u>Repères temporels</u> : révolutions agricole et industrielles, généralisation dans nos régions de quelques inventions technologiques majeures: la machine à vapeur, le chemin de fer, l'électricité, l'automobile, l'avion, le nucléaire, l'ordinateur personnel, Internet</p> <p><b>DISPARITÉS NORD SUD</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Colonisation européenne au XIXe s.            Décolonisation</p>
<p><b>Connaître</b></p> <p>Expliciter les principes organisateurs d'un tableau de comparaison.</p> <p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>	

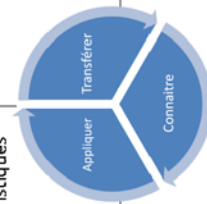
	<p><b>Concept</b> Développement : nature, facteurs, conséquences  Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion  <u>Repères temporels</u> : révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales, indépendance du Congo</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Utilisation d'un tableau permettant de comparer des informations</p> <p>Identification de ressemblances et des différences en vue de comparer des informations</p>
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	

HISTOIRE 3 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 1	
<i>Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement</i>	
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : SITUER DANS LE TEMPS	
Processus	Ressources
<p><b>Transférer</b></p> <p>À l'aide d'un support de communication au choix (tableau, schéma, court texte, représentation du temps), situer dans leur contexte historique les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits relatifs au thème</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en les mettant en relation avec des repères temporels pertinents</li> <li>et en mobilisant les caractéristiques du concept abordé.</li> </ul> <p><b>Appliquer</b></p> <p>Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation non vue en classe une ou des caractéristiques du concept abordé.</p> <p>Compléter un support au choix (tableau, schéma, représentation du temps) en remplaçant dans son contexte temporel une information puisée dans un document inédit relative à une situation non vue et à une ou des caractéristiques du concept abordé.</p> <p>Rédiger un court texte expliquant la relation entre une information puisée dans un document et un repère temporel pertinent vu en classe.</p> <p><b>Connaître</b></p> <p>Expliciter les principes organisateurs d'un support permettant de situer des informations dans leur contexte historique (tableau, schéma, court texte, représentation du temps).</p> <p>Énoncer et expliciter les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.</p> <p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés  <u>Stratification sociale</u> : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p> <p><b>BELGIQUE FÉDÉRALE</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Belgique, de 1830 à nos jours  <u>Concepts</u>: Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines  <u>Démocratie autoritarisme</u> : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p> <p><b>EXTRÉMISMES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Stratification sociale</u> : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p> <p><b>MONDIALISATION DES ÉCHANGES</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Économie et société à partir de la seconde moitié du XXe s.  <u>Concepts</u> Développement : nature, facteurs, processus, conséquences  <u>Identité culturelle</u> : langue, habitudes de vie  <u>Repères temporels</u> : GATT, décolonisation et émergence des pays en voie de développement, OMC, crise financière du XXIe s.</p> <p><b>UNION EUROPÉENNE</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Construction européenne  <u>Concepts</u> Démocratie/autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Identité culturelle</u> : langue, habitudes de vie, religion/pensée</p>

	<p>Repères temporels : 2<sup>e</sup> guerre mondiale, guerre froide, Traité de Rome, chute du Mur de Berlin, Traité de Maastricht, passage à l'Euro, Accords de Schengen</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Choix d'un support de communication approprié pour situer des informations dans leur contexte historique</p> <p>Production d'une représentation du temps, d'un tableau, d'un schéma, d'un court texte permettant de situer des informations dans leur contexte historique</p>
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	



HISTOIRE 3 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 2	
Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement	
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : CRITIQUER	
Processus	Ressources
<p><b>Appliquer</b></p> <p>Au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.</p> <p>Au départ des réponses à ces questions clés, formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.</p> <p>Au départ de témoignages ou de points de vue inédits relatifs à une même situation, vue en classe, repérer des concordances, des divergences.</p> <p>Identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.</p>	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique  <u>Concepts</u>: Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés  <u>Stratification sociale</u> : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p> <p><b>BELGIQUE FÉDÉRALE</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Belgique, de 1830 à nos jours  <u>Concepts</u>: Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines  <u>Démocratie autoritarisme</u> : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p> <p><b>EXTRÉMISMES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides  <u>Concepts</u>: Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Stratification sociale</u> : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p> <p><b>MONDIALISATION DES ÉCHANGES</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Économie et société à partir de la seconde moitié du XXe s.  <u>Concepts</u>: Développement : nature, facteurs, processus, conséquences  <u>Identité culturelle</u> : langue, habitudes de vie  <u>Repères temporels</u> : GATT, décolonisation et émergence des pays en voie de développement, OMC, crise financière du XXIe s.</p>



<p><b>Connaître</b></p> <p>Énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.</p> <p>À partir d'exemples vus en classe, expliciter en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.</p> <p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>	<p><b>UNION EUROPEENNE</b></p> <p>Moments clés, privilégiés : Construction européenne</p> <p>Concepts Démocratie/autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions</p> <p>Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée</p> <p>Repères temporels : 2<sup>e</sup> guerre mondiale, guerre froide, Traité de Rome, chute du Mur de Berlin, Traité de Maastricht, passage à l'Euro, Accords de Schengen</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p> <p>Recherche d'informations sur un témoignage ou un point de vue en utilisant les NTIC</p>
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	

HISTOIRE 3 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 3	
Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement	
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : COMPARER	
Processus	Ressources
<p><b>Transférer</b></p> <p>À partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé ;</li> <li>• énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs de ces permanences et de ces changements</li> </ul> <p><b>Appliquer</b></p> <p>Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.</p> <p>Identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans des documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations dont une non vue en classe.</p> <p>Expliquer des permanences ou des changements vus en classe en utilisant des repères temporels pertinents.</p>	<p><b>Savoirs disciplinaires</b></p> <p><b>ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u>: Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés  <u>Repères temporels</u> : Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes            Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p> <p><b>BELGIQUE FÉDÉRALE</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Belgique, de 1830 à nos jours  <u>Concepts</u> Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines            Démocratie autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions  <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolution industrielle, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p> <p><b>EXTRÉMISMES</b>  <u>Moments clés privilégiés</u> Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides  <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions            Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes  <u>Repères temporels</u> : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p> <p><b>MONDIALISATION DES ÉCHANGES</b>  <u>Moment clé privilégié</u>: Économie et société à partir de la seconde moitié du XXe s.  <u>Concepts</u> Développement : nature, facteurs, processus, conséquences            Identité culturelle : langue, habitudes de vie  <u>Repères temporels</u> : GATT, décolonisation et émergence des pays en voie de développement, OMC, crise financière du XXIe s.</p>
<p><b>Connaître</b></p> <p>Expliciter les principes organisateurs d'un support permettant de comparer des informations (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps).</p> <p>Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.</p>	

	<p><b>UNION EUROPÉENNE</b>          Moments clés privilégiés : Construction européenne          Concepts Démocratie/autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions          Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée          Repères temporels : 2<sup>e</sup> guerre mondiale, guerre froide, Traité de Rome, chute du Mur de Berlin, Traité de Maastricht, passage à l'Euro, Accords de Schengen</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Identification des permanences et des changements</p> <p>Choix d'un support de communication approprié pour comparer des informations</p> <p>Production d'une représentation du temps, d'un tableau, d'un schéma, d'un poster, d'un court texte permettant de comparer des informations</p>
<p><b>Stratégies transversales</b>          Lecture d'une trace du passé          Exploitation de sources historiques          Utilisation de repères et de représentations de temps          Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept</p>	

## GÉOGRAPHIE

La formation géographique a pour **finalité fondamentale** d'aider le jeune à comprendre le monde pour lui permettre d'être un citoyen responsable au sein de son territoire.

Pour y parvenir, la formation géographique inscrit un objet d'étude dans son contexte spatial. Dans ce cadre, elle revêt une triple spécificité :

- elle initie une approche de l'espace à l'aide de concepts géographiques (composantes du territoire, dynamique spatiale, organisation de l'espace, répartition spatiale, territoire) ;
- elle poursuit la construction progressive de repères spatiaux et de concepts thématiques qui permet d'organiser une vision structurée de l'espace ;
- elle vise l'appropriation d'outils de représentation de l'espace.

Afin d'articuler l'enseignement de la géographie à la compréhension des territoires, le référentiel a retenu huit **thèmes** qui font partie des domaines d'expertise de la discipline. Ils sont précisés pour chaque degré. Leur étude a pour finalité d'éclairer quelques enjeux majeurs de la société actuelle liés à la diversité, à l'insertion socioprofessionnelle, à l'environnement et à la citoyenneté active.

Il s'agit de mettre en œuvre une démarche géographique déclinée ici en **trois compétences** :

- **C1 Positionner et situer des objets dans l'espace** : décrire le contexte spatial du thème sélectionné
- **C2 Établir l'existence de liens entre des composantes du territoire** : expliquer des relations entre le thème sélectionné et son contexte spatial
- **C3 Utiliser des représentations cartographiques pour décrire / expliquer une répartition spatiale / une dynamique spatiale** : communiquer le contexte spatial du thème sélectionné

Le tableau ci-dessous montre l'organisation des trois UAA en termes de compétences à exercer et de concepts thématiques à aborder. La démarche géographique enrichit les concepts thématiques dont la maîtrise permet d'éclairer des enjeux de société.

UAA	Démarche géographique	Compétences géographiques	Concepts thématiques
1	DÉCRIRE le contexte spatial du thème sélectionné	positionner et situer des objets dans l'espace pour décrire la répartition ou la dynamique spatiale des objets étudiés relatifs au thème sélectionné	
2	EXPLIQUER des relations entre le thème sélectionné et son contexte spatial	établir l'existence de liens entre des composantes du territoire pour expliquer des disparités spatiales observées dans l'UAA1	
3	COMMUNIQUER le contexte spatial du thème sélectionné	utiliser des représentations cartographiques pour décrire/expliquer une répartition spatiale/ une dynamique spatiale	

L'inscription de chaque thème dans un contexte spatial explique le choix des **savoirs disciplinaires** retenus. Chaque thème est associé à des territoires, aux principaux repères spatiaux qui s'y rapportent et permet de développer des concepts thématiques.

Le référentiel énonce également des **savoir-faire** liés à la démarche géographique. Ces savoir-faire ne doivent pas être développés pour eux-mêmes, mais ils sont, au même titre que les savoirs, des ressources nécessaires à l'exercice des compétences.

Chaque unité d'acquis d'apprentissage définit, quel que soit le thème abordé, les attendus propres à chacune des trois compétences retenues. Ces attendus se déclinent différemment selon les **processus** activés :

- pour le processus « **connaître** », l'élève est amené à expliciter les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence. Il le fait de mémoire, en s'appuyant sur des procédures et des exemples vus en classe ;
- pour le processus « **appliquer** », l'élève est amené à mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence dans le cadre de situations entraînées. Il réalise une tâche à partir d'un nombre limité de documents et sur la base d'exemples vus en classe.
- pour le processus « **transférer** », l'élève est amené à mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence dans le cadre de situations nouvelles. Il réalise une tâche complexe à partir de documents traitant de situations non vues en classe. Vu sa relative complexité, il n'est pas toujours activé au 2<sup>e</sup> degré.

Chaque compétence renvoie donc, en fonction des processus, à un petit nombre de tâches génériques envisagées de façon spiralaire. Ainsi, que l'on soit au deuxième ou au troisième degré, il s'agit du même type de tâches, mais d'un niveau de complexité différent.

Pour un thème donné, tous les acquis d'apprentissage des processus présents dans les unités ne doivent bien évidemment pas être activés. Cependant, au cours de chaque année du cursus, des acquis d'apprentissage des trois unités doivent être mobilisés. De plus, au terme de chaque degré, l'ensemble des acquis d'apprentissage, en ce compris l'ensemble des ressources, doit être maîtrisé par les élèves.

VUE D'ENSEMBLE DES UAA EN GÉOGRAPHIE

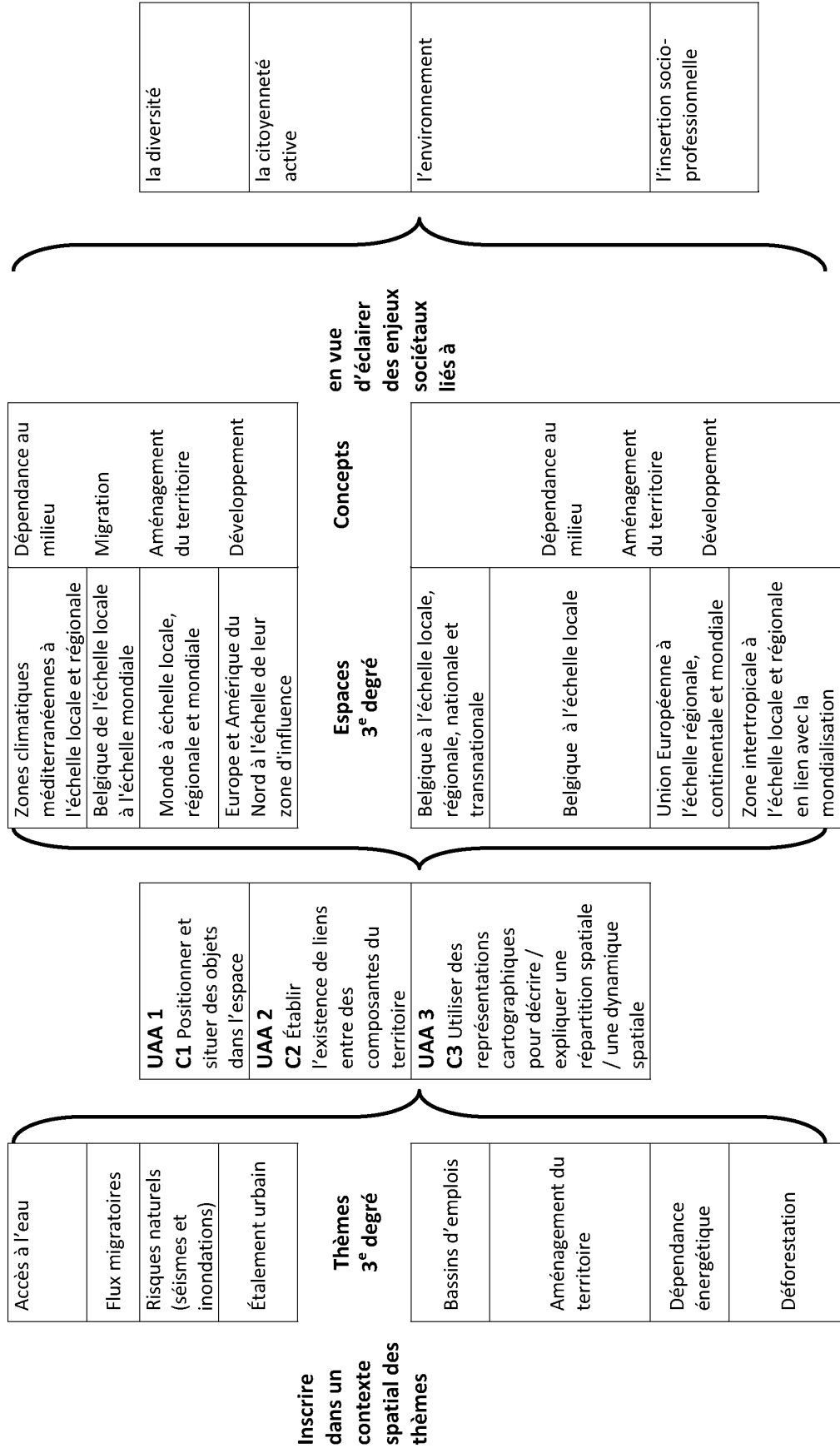
Enjeux

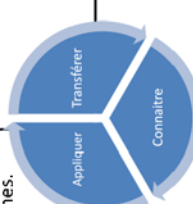
Concepts

Espaces  
2<sup>e</sup> degré

UAA  
Compétences

Thèmes  
2<sup>e</sup> degré

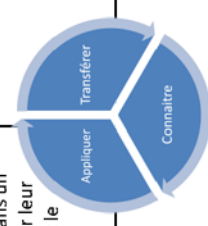


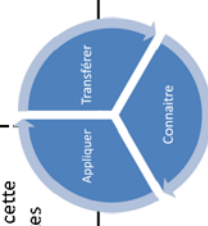
<p><b>GÉOGRAPHIE 2<sup>e</sup> DEGRÉ</b></p> <p><b>UAA 1</b></p> <p><i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : décrire le contexte spatial du thème sélectionné</i></p>	
<p><b>COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : positionner et situer des objets dans l'espace</b></p>	
<p><b>Processus</b></p>	
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir de documents variés,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des disparités spatiales, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats, sous différentes formes,</li> <li>décrire la répartition spatiale des objets étudiés à deux moments pour situer leur dynamique, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats, sous différentes formes.</li> </ul>	<p><b>Transférer</b></p> <p>Pas de transfert pour cette UAA.</p>
	
<p><b>Connaître</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.</li> <li>Énoncer des références spatiales en lien avec le thème étudié et les positionner sur une carte.</li> </ul> <p><b>Stratégies transversales</b> Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre, Lecture des coordonnées géographiques, Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>	<p><b>Ressources</b></p> <p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accès à l'eau dans la zone climatique méditerranéenne à l'échelle locale et régionale</li> <li>Migrations en Belgique de l'échelle locale à l'échelle mondiale</li> <li>Risques naturels (séismes et inondations) dans le monde à échelle locale, régionale et mondiale</li> <li>Étalement urbain en Europe et en Amérique du Nord à l'échelle de leur zone d'influence</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Références spatiales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orientations cardinales – Équateur – Tropiques – Mers/Océans – zones climatiques intertropicale et tempérée - les continents - les limites politiques de la Belgique</li> <li>+ Méridiens – Niveau de la mer – Latitude/longitude de la Belgique</li> <li>Zone de référence pour l'aridité : Sahara</li> <li>Pôles migratoires de référence : Europe et États-Unis</li> <li>Limites politiques de l'UE</li> <li>Himalaya, Rocheuses, Andes, Ceinture de feu du Pacifique, principales plaques tectoniques, réseau hydrographique, amont/aval, pente, site</li> <li>Bruxelles, Anvers, Gand, Charleroi, Liège, Namur, Moscou, Berlin, Madrid, Rome, Londres, Paris, Milan, New York, Los Angeles</li> </ul> <p><u>Concepts liés aux thèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dépendance au milieu.</li> <li>Caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (ressources disponibles, nature du risque), techniques et économiques</li> <li>Migration</li> <li>Caractéristiques liées à l'identité, l'origine, la destination et l'importance du flux</li> <li>Aménagement du territoire</li> <li>Caractéristiques liées à la localisation et à la dynamique de l'espace urbain et de la dynamique démographique compte tenu de l'environnement naturel</li> </ul>



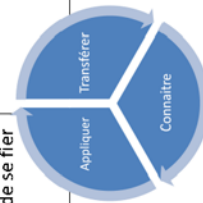
<p><b>GÉOGRAPHIE 2<sup>e</sup> DEGRÉ</b></p> <p><b>UAA 2</b></p> <p><i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : expliquer des relations entre le thème sélectionné et son contexte spatial</i></p>	
<p><b>COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : établir l'existence de liens entre des composantes du territoire</b></p>	
<p><b>Processus</b></p>	<p><b>Ressources</b></p>
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir de documents variés,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier des liens entre des composantes du territoire et la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette répartition spatiale sous différentes formes ;</li> <li>• identifier des liens entre des composantes du territoire et la dynamique spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette dynamique spatiale sous différentes formes.</li> </ul>	<p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès à l'eau dans la zone climatique méditerranéenne à l'échelle locale et régionale</li> <li>- Migrations en Belgique de l'échelle locale à l'échelle mondiale</li> <li>- Risques naturels (séismes et inondations) dans le monde à échelle locale, régionale et mondiale</li> <li>- Étalement urbain en Europe et en Amérique du Nord à l'échelle de leur zone d'influence</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Concepts thématiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Migration</li> <li>- Présence de liens entre le déplacement des populations et d'une part les foyers de population, et d'autre part les conditions de vie</li> <li>- Aménagement du territoire</li> <li>- Présence de liens entre l'étalement urbain et la densité de population, le site, les conditions de vie</li> <li>- Dépendance au milieu</li> <li>- Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, entre la répartition des risques naturels et celle de la population, présence de liens entre les activités humaines et la pression exercée sur l'environnement</li> </ul>
<p><b>Transférer</b></p> <p>Pas de transfert pour cette UAA.</p>	<p><b>Diagramme :</b></p> <p>Le diagramme est un triangle équilatéral inscrit dans un cercle. Les trois sommets du triangle sont étiquetés : 'Appliquer' (en bas à gauche), 'Transférer' (en haut) et 'Connaître' (en bas à droite). Des flèches courbes relient les sommets dans un sens horaire, indiquant une relation cyclique entre ces trois processus.</p>
<p><b>Connaître</b></p> <p>Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.</p>	<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre, Lecture des coordonnées géographiques, Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>

<p><b>GÉOGRAPHIE 2<sup>e</sup> DEGRÉ</b></p> <p><b>UAA 3</b></p> <p><i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclairer des enjeux sociaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : communiquer le contexte spatial du thème sélectionné</i></p>	
<p><b>COMPÉTENCE A DÉVELOPPER : utiliser des représentations cartographiques pour décrire / expliquer une répartition spatiale / une dynamique spatiale</b></p>	
<p><b>Processus</b></p>	
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières et diversifiées,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner la ou les représentations cartographiques pertinentes pour décrire une répartition/une dynamique spatiale d'objets en lien avec le thème étudié ;</li> <li>• représenter sur une carte, à l'aide de figurés cartographiques, les zones de faible ou de forte valeur pour décrire des disparités spatiales en lien avec le thème étudié.</li> </ul> <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières, diversifiées et utilisant le même type de figuré que celui utilisé pour l'objet traité,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner des représentations cartographiques qui sont en lien avec une disparité spatiale observée.</li> </ul>	<p><b>Transférer</b></p> <p>À partir de documents variés concernant une situation nouvelle en lien avec les thèmes,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sur base d'un fond de carte donné, compléter une représentation cartographique pour décrire la répartition spatiale d'objets dans l'espace.</li> </ul>
<p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments par des flèches qui forment un cycle. Les segments sont étiquetés 'Appliquer', 'Transférer' et 'Connaître'.</p>	
<p><b>Connaître</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les principaux types de représentations cartographiques.</li> <li>• Énoncer les éléments constitutifs d'une représentation cartographique.</li> <li>• Énoncer les caractéristiques des figurés cartographiques.</li> </ul>	<p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès à l'eau dans la zone climatique méditerranéenne à l'échelle locale et régionale</li> <li>- Migrations en Belgique de l'échelle locale à l'échelle mondiale</li> <li>- Risques naturels (séismes et inondations) dans le monde à échelle locale, régionale et mondiale</li> <li>- Étalement urbain en Europe et en Amérique du Nord à l'échelle de leur zone d'influence</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Références spatiales</u> Voir UAA1</p> <p><u>Règles de base de la cartographie :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan</li> <li>- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces</li> <li>- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité</li> <li>- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources</li> </ul> <p><b>Savoir-faire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire l'orientation d'une représentation cartographique</li> <li>- Orienter une représentation cartographique</li> <li>- Lire et construire une légende</li> <li>- Compléter une carte muette pour positionner et situer</li> <li>- Lire des cartes thématiques pour mettre en évidence des liens</li> <li>- Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique pour situer et comparer</li> <li>- Compléter une représentation cartographique : carte schématique, croquis cartographique</li> </ul>
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre, Lecture des coordonnées géographiques, Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>	

GÉOGRAPHIE 3 <sup>e</sup> DEGRÉ	
UAA 1	
<i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : décrire le contexte spatial du thème sélectionné</i>	
<b>COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : positionner et situer des objets dans l'espace</b>	
Processus	
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir de documents variés,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des disparités spatiales, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats, sous différentes formes,</li> <li>décrire la répartition spatiale des objets étudiés à au moins deux moments pour situer leur dynamique, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats sous différentes formes,</li> <li>comparer ces disparités spatiales ou ces dynamiques spatiales en les plaçant dans un cadre spatial plus large pour relativiser leur importance, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats.</li> </ul>	<p><b>Transférer</b></p> <p>Sur base d'un dossier documentaire nouveau et pour un espace donné, décrire, sous une forme au choix, la répartition et/ou la dynamique spatiale d'objets liés à un thème pour mettre en évidence des disparités spatiales, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats.</p>
<p><b>Connaitre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.</li> <li>Énoncer des références spatiales en lien avec le thème étudié et les positionner sur une carte.</li> </ul>	<p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bassins d'emplois en Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale</li> <li>Aménagement du territoire en Belgique à l'échelle locale</li> <li>Dépendance énergétique de l'UE à l'échelle régionale, continentale et mondiale</li> <li>Déforestation dans la zone intertropicale à l'échelle locale et régionale en lien avec la mondialisation</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Références spatiales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zone climatique intertropicale - les continents - les limites politiques de la Belgique</li> <li>Principaux bassins d'emplois en Belgique (industries et services)</li> <li>Principaux axes de communication en Belgique et en Europe</li> <li>Pays de l'UE et limites politiques de l'UE</li> <li>Fournisseurs énergétiques de référence pour l'UE : Moyen-Orient, Russie, Europe</li> <li>Forêts équatoriales amazonienne et congolaise, l'Amazone, le fleuve Congo</li> </ul> <p><u>Concepts liés aux thèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développement</li> <li>Caractéristiques liées à l'évolution de la répartition spatiale du niveau de vie de la population, de la valeur ajoutée des secteurs (industrie et services), aux disparités des modes de production et aux flux qu'elles génèrent</li> <li>Dépendance au milieu</li> <li>Caractéristiques liées à la localisation, aux besoins, aux ressources disponibles, aux modes de transport et au caractère « durable » des activités humaines</li> <li>Aménagement du territoire</li> <li>Caractéristiques liées à la localisation, à la dynamique spatiale et aux acteurs spatiaux</li> </ul>
	
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre, Lecture des coordonnées géographiques, Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>	
Annexe 5 : Compétences terminales Histoire – Géo	
page 33/36	

<p>GÉOGRAPHIE 3<sup>e</sup> DEGRÉ</p> <p>UAA 2</p>	
<p><i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : expliquer des relations entre le thème sélectionné et son contexte spatial</i></p>	
<p><b>COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : établir l'existence de liens entre des composantes du territoire</b></p>	
<p>Processus</p>	
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir de documents variés,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des liens entre des composantes du territoire et la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette répartition spatiale sous différentes formes.</li> <li>Identifier des liens entre des composantes du territoire et la dynamique spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette dynamique spatiale sous différentes formes.</li> </ul>	<p><b>Transférer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sur base d'un dossier documentaire nouveau et pour un espace donné, expliquer, sous une forme au choix, la répartition ou la dynamique spatiale d'objets liés à un thème.</li> </ul>
<p><b>Connaitre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.</li> <li>Expliciter la notion de facteur de localisation et l'illustrer à travers des exemples vus en classe.</li> </ul>	<p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bassins d'emplois en Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale</li> <li>Aménagement du territoire en Belgique à l'échelle locale</li> <li>Dépendance énergétique de l'UE à l'échelle régionale, continentale et mondiale</li> <li>Déforestation dans la zone intertropicale à l'échelle locale et régionale en lien avec la mondialisation</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Concepts liés aux thèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développement</li> <li>Présence de liens entre les bassins d'emploi et                         <ul style="list-style-type: none"> <li>les foyers de population</li> <li>les réseaux de communication</li> <li>les découpages administratifs</li> </ul> </li> <li>Présence de liens entre le niveau de développement et                         <ul style="list-style-type: none"> <li>les conditions d'exploitation d'une ressource naturelle</li> <li>la nature des produits échangés</li> </ul> </li> <li>Aménagement du territoire</li> <li>Présence de liens entre le territoire concerné, l'affectation du sol et les acteurs spatiaux</li> <li>Dépendance au milieu</li> <li>Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, entre la nature de la ressource et le mode de transport</li> </ul>
	
<p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre, Lecture des coordonnées géographiques, Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>	

GÉOGRAPHIE 3 <sup>e</sup> DEGRÉ UAA 3	
<i>Inscrire dans un contexte spatial en vue d'éclaircir des enjeux sociétaux liés à la diversité, à l'environnement, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la citoyenneté active : communiquer le contexte spatial du thème sélectionné</i>	
<b>COMPÉTENCE A DÉVELOPPER : utiliser des représentations cartographiques pour décrire / expliquer une répartition spatiale / une dynamique spatiale</b>	
<b>Processus</b>	<b>Ressources</b>
<p><b>Appliquer</b></p> <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières et diversifiées,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner la ou les représentations cartographiques pertinentes pour décrire une répartition/une dynamique spatiale d'objets en lien avec le thème étudié,</li> <li>• représenter sur une carte, à l'aide de figurés cartographiques, les zones de faible ou de forte valeur pour décrire des disparités spatiales en lien avec le thème étudié,</li> <li>• sélectionner des représentations cartographiques qui sont en lien avec une disparité spatiale observée.</li> </ul> <p>À partir d'une carte,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier le respect ou non des règles de base de la cartographie pour justifier des raisons de se fier ou non à cette représentation.</li> </ul>	<p><b>Transférer</b></p> <p>À partir de documents variés concernant une situation nouvelle en lien avec les thèmes,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compléter une carte schématique/croquis cartographique pour décrire la répartition spatiale/ la dynamique spatiale/ d'objets dans l'espace.</li> </ul> <p>Au départ d'un dossier composé de quelques cartes,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner les représentations fiables (qui respectent les règles de base de la cartographie) et justifier son choix.</li> </ul>
<p><b>Connaître</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énoncer les éléments constitutifs d'une représentation cartographique.</li> <li>• Expliciter l'utilisation des figurés cartographiques.</li> </ul> <p><b>Stratégies transversales</b></p> <p>Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique, Lecture d'une image de l'espace terrestre (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel), Changement d'échelle</p>	<p><b>Thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bassins d'emplois en Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale</li> <li>- Aménagement du territoire en Belgique à l'échelle locale</li> <li>- Dépendance énergétique de l'UE à l'échelle régionale, continentale et mondiale</li> <li>- Déforestation dans la zone intertropicale à l'échelle locale et régionale en lien avec la mondialisation</li> </ul> <p><b>Savoirs :</b></p> <p><u>Références spatiales</u> Voir UAA1</p> <p><u>Règles de base de la cartographie :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan</li> <li>- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces</li> <li>- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité</li> <li>- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources</li> </ul> <p><b>Savoir-faire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire l'orientation d'une représentation cartographique</li> <li>- Orienter une représentation cartographique</li> <li>- Lire et construire une légende</li> <li>- Compléter une carte muette pour positionner et situer</li> <li>- Compléter une carte thématique pour mettre en évidence des liens</li> <li>- Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique pour situer et comparer</li> <li>- Compléter une représentation cartographique : carte schématique, croquis cartographique</li> </ul>



Annexe V

**Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie****HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES**

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

Fait à Bruxelles, le 16 janvier 2014.

**Le Ministre-Président,**

**Rudy DEMOTTE**

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

**Marie-Martine SCHYNS**

CORPUS





## Avertissement

Le présent programme est d'application dans l'enseignement secondaire qualifiant selon le schéma suivant:

- 2016-2017 pour les 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années,
- dès 2017-2018 pour l'ensemble des années.

Il abroge et remplace les programmes 193/2003/248B et 293/2006/249.

Ce programme est disponible à la consultation et au téléchargement sur [www.wallonie-bruxelles-enseignement.be](http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be) ».

Ont participé à l'écriture de ce programme:

Estelle DUCHESNE, formatrice au CAF

Audrey KEMPENEERS, enseignante

Béatrice MASSINON, conseillère pédagogique

Georges VANLOUBBEECK, inspecteur honoraire

Ont participé à la relecture de ce programme en qualité d'enseignants:

Catherine CAPRON

Denis DOUETTE

Steve LARDINOIS

Jean LEONARD

Patricia PILATE

Annick TOFFOLO

Valérie VERSCHEURE

Emmanuelle VERSTICHEL

Ont participé à la relecture de ce programme en qualité d'experts:

Ludo BETTENS, Institut d'Histoire Ouvrière Economique et Sociale, Liège

Michel HERODE, Cellule Démocratie ou Barbarie, Fédération Wallonie-Bruxelles

Catherine LANNEAU, Université de Liège

Anne MORELLI, Université Libre de Bruxelles

# Table des matières

I. INTRODUCTION .....	5
1. Les fonctions du cours d'histoire .....	5
1.1. La fonction citoyenne .....	5
1.2. La fonction pédagogique .....	5
II. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....	7
1. Les unités d'acquis d'apprentissage ou UAA .....	7
2. La cartographie du programme .....	8
3. Les compétences .....	10
3.1. L'approche par compétences et le parcours didactique .....	10
3.2. L'approche par compétences et la démarche historique .....	10
4. Les processus .....	12
5. Le processus « Connaitre » .....	12
5.1. Les ressources de savoirs .....	12
5.2. Les ressources de savoir-faire .....	15
5.3. La mémoire et la métacognition .....	15
6. Le processus « Appliquer » .....	16
7. Le processus « Transférer » .....	19
8. La différenciation .....	21
9. L'évaluation .....	22
9.1. Exemple d'un niveau de maîtrise attendu de la compétence « Comparer » au 2 <sup>e</sup> degré .....	23
9.2. L'évaluation du processus de transfert .....	24
9.3. La pondération .....	24
III. 2 <sup>e</sup> DEGRÉ: VUE SYNTHÉTIQUE ET UNITÉS .....	25
Unité 1 L'Ancien Régime: la société et la monarchie absolue .....	27
Unité 2 L'Ancien Régime: la justice .....	30
Unité 3 Les révolutions nationales et libérales .....	33
Unité 4 Les révolutions agricoles et industrielles de la fin du XVIII <sup>e</sup> au milieu du XX <sup>e</sup> siècle .....	36
Unité 5 Les mouvements migratoires en Belgique à partir du XIX <sup>e</sup> siècle: la migration des Flamands en Wallonie .....	40
Unité 6 La colonisation, la décolonisation: les relations entre colons et colonisés au Congo belge (1885-1960) .....	43
Unité 7 La colonisation, la décolonisation: quel développement pour le Congo et l'Afrique centrale de 1885 à aujourd'hui? .....	46
Unité 8 La deuxième révolution industrielle et les « Golden Sixties » .....	50
Unité 9 Les Mouvements migratoires en Belgique du XX <sup>e</sup> siècle à nos jours .....	54

IV. 3 <sup>e</sup> DEGRÉ: VUE SYNTHÉTIQUE ET UNITÉS .....	61
Unité 1 L'évolution du suffrage en Belgique .....	63
Unité 2 La question sociale et l'égalité hommes/femmes.....	66
Unité 3 De la Belgique unitaire à la Belgique fédérale .....	70
Unité 4 La montée des totalitarismes et l'URSS .....	73
Unité 5 La montée des totalitarismes, l'Allemagne nazie, des guerres mondiales aux génocides.....	77
Unité 6 La construction européenne, une si longue histoire. ....	80
Unité 7 La construction européenne, vers une Europe à géométrie variable .....	83
Unité 8 L'économie et la société à partir de la fin du XX <sup>e</sup> siècle .....	86
Unité 9 La Belgique fédérale: la construction des identités flamande et wallonne.....	91
V. SITUATIONS D'APPRENTISSAGE .....	95
VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	99

N.B. Le document adopte les rectifications proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées à l'unanimité par l'Académie française.

## I. INTRODUCTION

### 1. Les fonctions du cours d'histoire

Le programme met en œuvre le nouveau référentiel « Compétences terminales et savoirs communs en histoire et en géographie pour les humanités professionnelles et techniques » voté par le Parlement de la Communauté française et paru au Moniteur le 17 avril 2014.

Il répond aux objectifs que ce même Parlement assigne à son enseignement par l'article 6 du Décret Missions<sup>1</sup>:

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

#### 1.1. La fonction citoyenne

La première finalité du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à comprendre le monde dans lequel il vit. La discipline participe ainsi à la construction citoyenne du jeune.

Cette finalité, affirmée par les points 3° et 4° cités ci-dessus et rappelée en 2007 par le Décret Citoyenneté<sup>2</sup>, s'articule autour d'enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active, la diversité, l'environnement et l'insertion socioprofessionnelle.

Dans cette optique, le cours d'histoire a pour objet de contribuer à la compréhension du présent en l'appréhendant sous sa dimension temporelle, autrement dit, en l'inscrivant dans une perspective historique.

#### 1.2. La fonction pédagogique

La finalité pédagogique ne sera atteinte que si l'élève prend confiance en lui. Pour promouvoir le sentiment de confiance, le professeur doit développer une attitude bienveillante à l'égard de l'élève, mais il ne peut se contenter de cela. C'est aussi par la finesse pédagogique des situations d'apprentissage, leur continuité et leur progressivité qu'il pourra atteindre l'objectif ici visé. Les orientations méthodologiques et les consignes d'évaluation devraient faciliter la tâche du professeur.

---

<sup>1</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

<sup>2</sup> Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 20 mars 2007.

### 1.2.1. La démarche historique

L'histoire est une enquête; elle se construit par l'analyse scientifique des traces du passé. Celles-ci constituent la matière première du métier d'historien et du cours d'histoire. Il n'y a pas d'histoire sans traces.

Cela suppose pour l'historien comme pour l'élève une démarche scientifique fondée sur le questionnement, la recherche, la critique et la mise en contexte des traces du passé, la confrontation des hypothèses explicatives, la synthèse et la communication.

Par la démarche suivie, l'élève sera progressivement amené à ne jamais accepter une information sans soulever la question de son origine et de sa crédibilité. Il ne considérera pas une réponse comme définitive, mais plutôt comme un état de la question susceptible d'évoluer.

### 1.2.2. L'approche par compétences

La démarche historique prend corps au travers de l'appropriation par l'élève de compétences définies dans les Socles de compétences<sup>3</sup> et dans le référentiel pour les humanités professionnelles et techniques cité plus haut. Ce programme s'inscrit dans la continuité des acquis du 1<sup>er</sup> degré.

Ici, l'apprentissage commencé à l'école fondamentale, poursuivi au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire s'achève aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés des filières qualifiantes.

Trois compétences ont été retenues par le référentiel relatif aux Humanités professionnelles et techniques :

- **Situer dans le temps/C1**: situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles;
- **Critiquer/C2**: apprécier de manière critique des documents, des témoignages ou des points de vue d'hier ou d'aujourd'hui;
- **Comparer/C3**: comparer des situations dans le temps en vue d'identifier des permanences et/ou des changements, de mettre en évidence des évolutions.

### 1.2.3. Les savoirs historiques

La formation historique n'a pas vocation à former de futurs historiens, mais de futurs citoyens. Les savoirs disciplinaires retenus doivent servir à la construction de concepts: « stratification sociale », « démocratie et autoritarisme », etc. Les choix effectués par le référentiel et le programme interdisent toute approche encyclopédique de la discipline.

---

<sup>3</sup> Les Socles de compétences sont disponibles dans votre établissement et sur le site de l'administration [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

Les programmes sont disponibles sur le site [www.wallonie-bruxelles-enseignement.be](http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be)

## II. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

### 1. Les unités d'acquis d'apprentissage ou UAA

Une « unité d'acquis d'apprentissage » ou UAA désigne « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué ». Pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, le référentiel comporte trois UAA centrées chacune sur une des trois compétences énoncées à la page précédente.

Par acquis d'apprentissage, on entend « ce qu'un élève SAIT, COMPREND, est CAPABLE DE RÉALISER au terme d'un processus d'apprentissage.

Ces acquis attendus englobent non seulement la maîtrise des compétences mais aussi celle des ressources.

Le processus d'apprentissage au terme duquel l'élève doit maîtriser les attendus des trois UAA s'étend sur l'ensemble des degrés.

Pour assurer une continuité dans l'acquisition des compétences, le programme décompose chaque UAA en unités, à considérer comme des étapes.

C'est en les parcourant méthodiquement que les élèves atteindront progressivement les objectifs du référentiel et qu'au terme de chaque degré, l'enseignant pourra évaluer ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser.

Chaque unité exploite un des dix thèmes proposés par le référentiel et répartis par degré (voir p.8).

Chaque thème doit être inscrit dans une perspective historique en vue d'éclairer des enjeux sociétaux d'aujourd'hui. Toutes les unités commencent par un exemple de problématique actuelle à laquelle l'élève tente d'apporter une réponse par un regard rétrospectif.

L'inscription dans une perspective historique ne peut rester au stade de l'intention; elle sous-tend toute la démarche d'apprentissage.

Le schéma d'une unité reproduit ci-après permet de voir comment le programme intègre ces différentes exigences.

**TITRE DE L'UNITÉ**

**COMPÉTENCE**

**ANNÉE/PÉRIODISATION INDICATIVE**

Unité 1 L'Ancien Régime: la société et la monarchie absolue

**COMPARER**

THÈME: DROITS ET LIBERTÉS (à titre indicatif, 4 périodes de 3<sup>e</sup> année sur un total de 27)

En vue d'éclairer des enjeux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, l'origine de nos droits et libertés.

*Exemple. Tous les individus vivant en Belgique aujourd'hui, quelle que soit leur origine sociale, jouissent constitutionnellement, des mêmes droits et libertés. Certes, dans la société actuelle, subsistent des inégalités d'ordre économique, social, culturel, et ce sont elles qui sautent aux yeux et qui heurtent. En revanche, l'égalité juridique nous semble naturelle comme s'il en avait toujours été ainsi. Est-ce bien vrai?*

**SAVOIRS**

**MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE**

Outils conceptuels à construire et à mobiliser	Notions liées aux concepts	Repères temporels
<p><b>Autoritarisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Forme du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ monarchie absolue de droit divin</li> </ul> </li> <li>• <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ roi</li> </ul> </li> <li>• <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ roi, représentant de Dieu sur terre</li> </ul> </li> <li>• <b>Image du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ roi puissant, glorieux, avec insignes symboliques du pouvoir (couronne, main de justice...)</li> </ul> </li> </ul>	<p>La France d'Ancien Régime est une monarchie absolue de droit divin. Le roi est le représentant de Dieu sur terre.</p> <p>Le pouvoir du roi est presque sans limites, sans contrôle.</p> <p>Les Français sont des sujets du roi jouissant de peu de droits et libertés.</p> <p>Les représentations du souverain mettent en valeur son statut inégalé, sa puissance et sa gloire.</p> <p>La société est composée de trois ordres: la noblesse, le clergé, le tiers-état comprenant l'immense majorité de la population (paysans, artisans, commerçants).</p> <p>L'appartenance à un des trois ordres est déterminée par la naissance ou fonction.</p> <p>Les ordres se distinguent par des différences de droits (exemple, le droit de chasse et le privilège fiscal pour la noblesse), par les vêtements, des objets et insignes symboliques (croix, épée et les outils propres aux métiers...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution française: 1789</li> <li>• Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen: 1789</li> </ul>

**CONCEPT**

**NOTIONS LIÉES AU CONCEPT**

**REPÈRES TEMPORELS**

**ATTENDU SPATIAL**

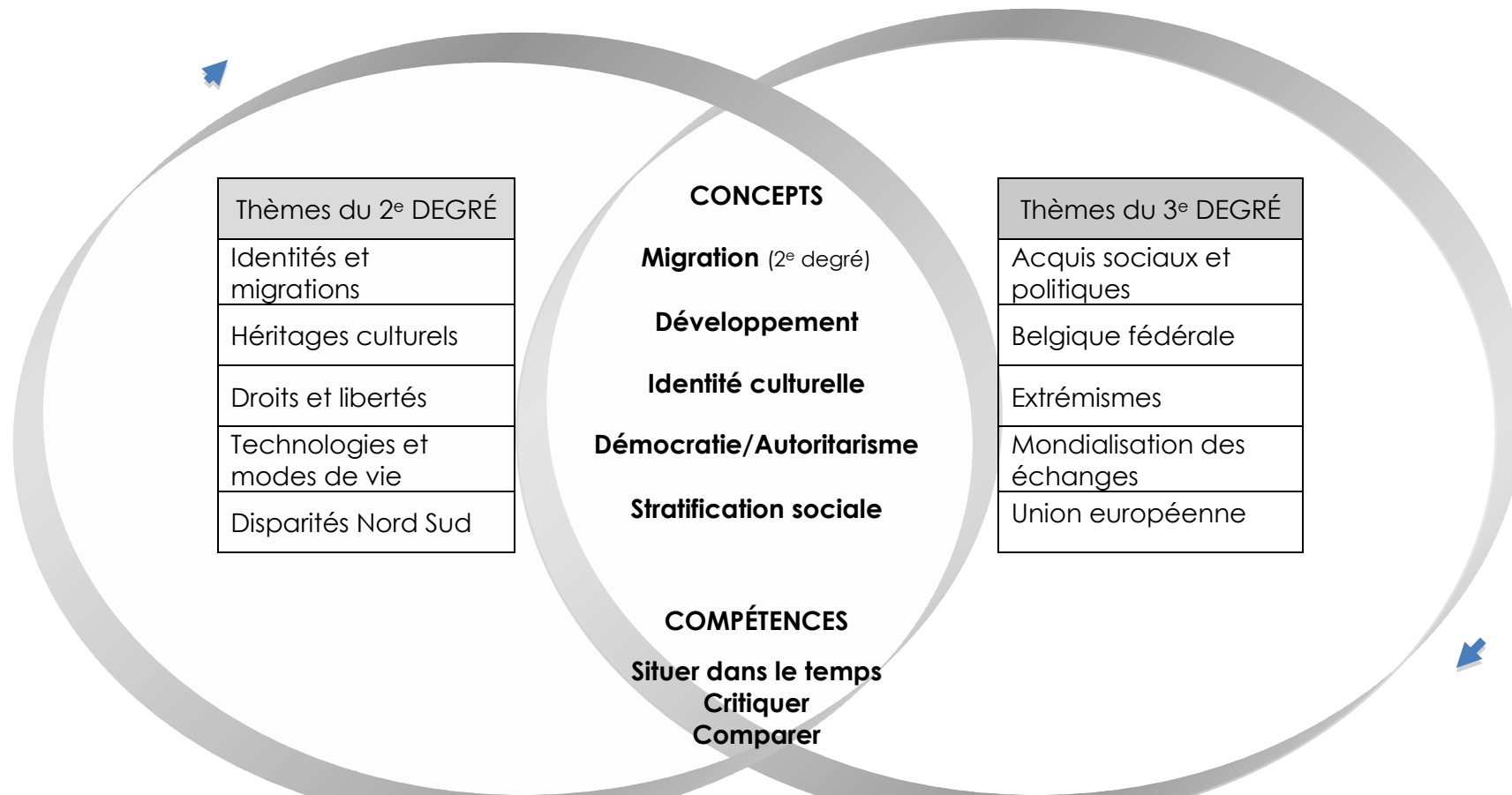
L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité.



## 2. La cartographie du programme

### Les UAA et le cursus en spirale

Inscrire dans une perspective historique des thèmes ...



en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active, à la diversité culturelle, à l'insertion socioprofessionnelle et à l'environnement.

### 3. Les compétences

#### 3.1. L'approche par compétences et le parcours didactique

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

Pour que l'élève puisse acquérir les compétences disciplinaires, mais aussi transversales -elles sont inextricablement mêlées- le professeur lui confie des tâches à accomplir: la classe se transforme alors en « atelier d'histoire ».

L'articulation des trois compétences entre elles fait apparaître une démarche par situation-problème. Si celle-ci est au cœur du processus d'apprentissage, elle n'exclut évidemment pas les autres approches pédagogiques qui sont:

- dire l'histoire: le professeur raconte l'histoire. Son enseignement est frontal (ex cathedra);
- redécouvrir l'histoire: le professeur fait reposer la redécouverte de l'histoire sur des documents. Son enseignement est dialogué.

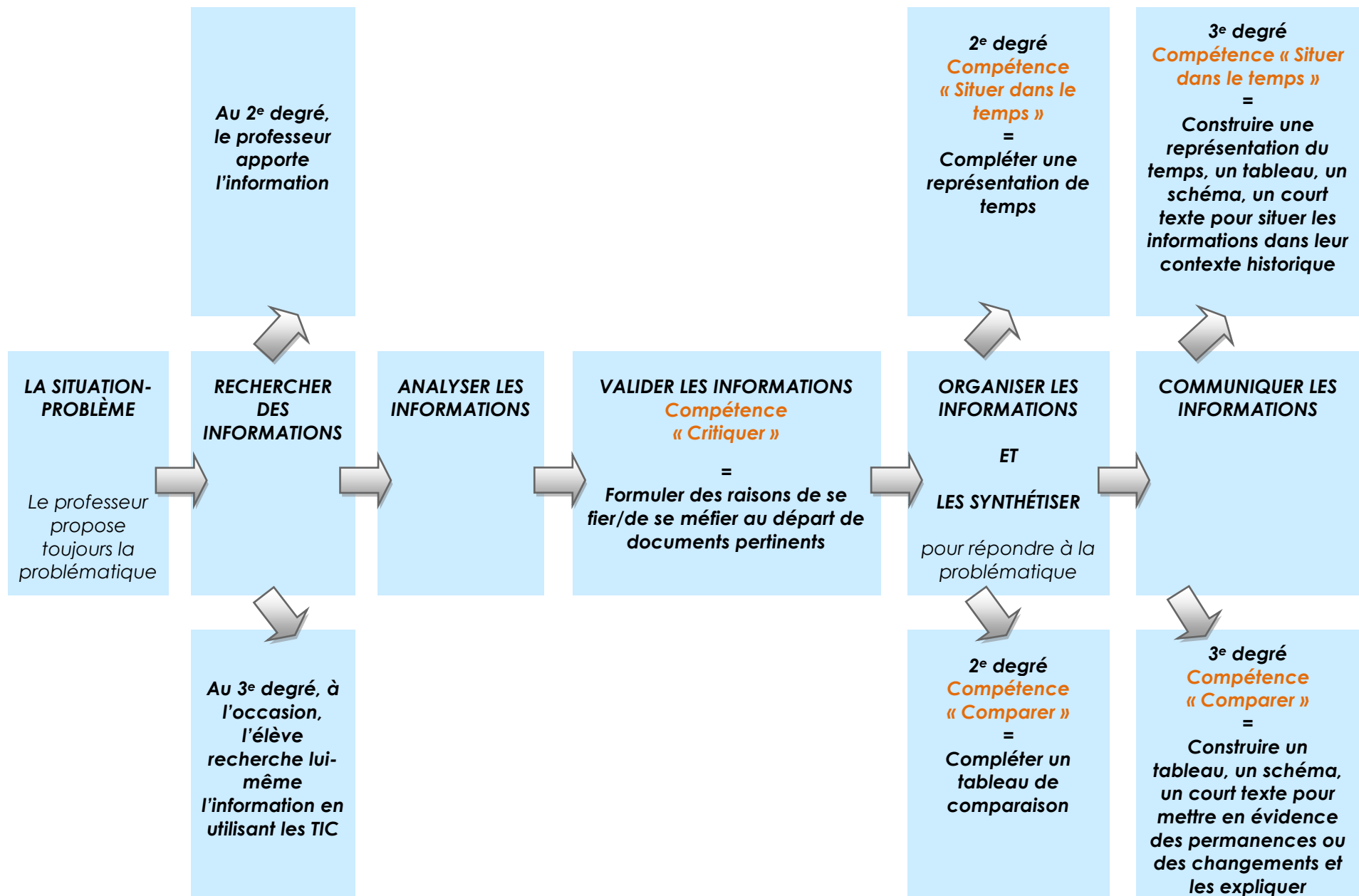
Mettre les élèves en activité et varier les approches sont des conditions indispensables pour capter l'attention d'un public scolaire, celui du qualifiant n'échappe évidemment pas à la règle.

Pour toutes ces raisons, si chaque unité privilégie une compétence incontournable, la séquence d'apprentissage peut en exercer une autre, si cela a du sens.

Mais « en faisant », c'est-à-dire en cherchant l'information, en la synthétisant, en la communiquant, l'élève s'approprie des compétences et des savoirs qui lui permettent de construire des concepts. L'objectif d'acquisition de compétences ne saurait donc occulter l'intérêt d'une mise en œuvre et d'une maîtrise progressive des concepts.

#### 3.2. L'approche par compétences et la démarche historique

Les compétences ne prennent leur sens que si elles sont mises en œuvre dans le contexte de la démarche historique. L'élève ne travaille qu'une compétence à la fois, mais ce travail doit être mis en relation avec les autres étapes de la démarche.



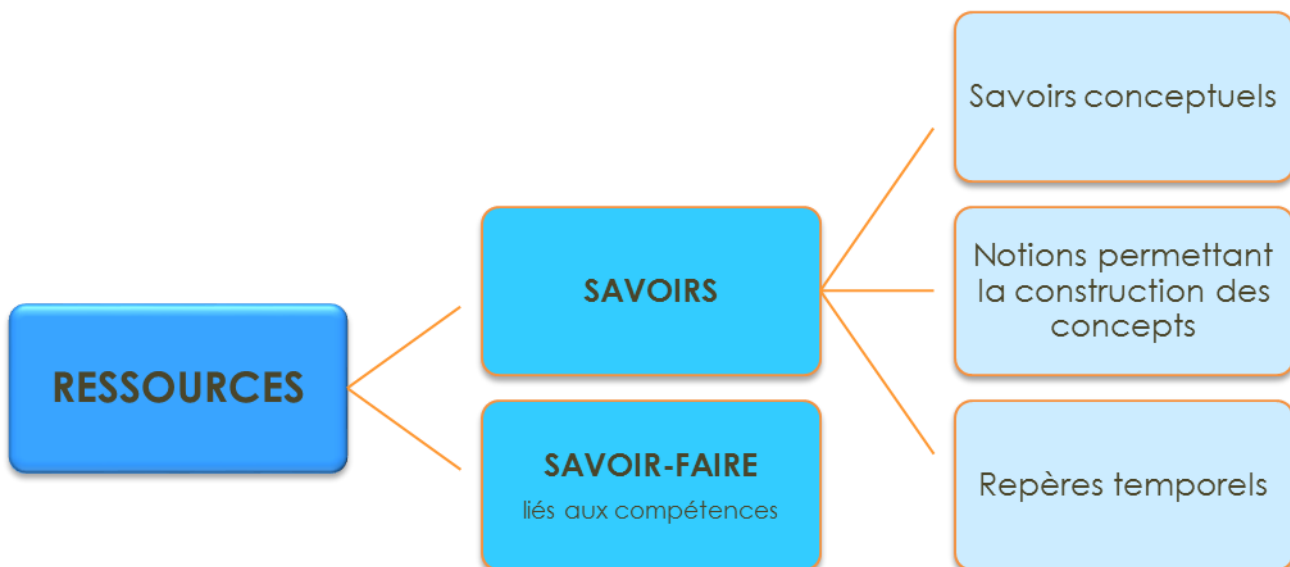
## 4. Les processus

En application du référentiel interréseaux, les activités, que l'enseignant propose à l'élève tout au long du cursus, doivent pouvoir être classées en trois processus:

- connaître: ce processus relève de l'explicitation des ressources;
- appliquer: ce processus mobilise des acquis dans le cadre des situations standardisées;
- transférer: ce processus vise la compétence exercée en toute autonomie.

## 5. Le processus « Connaître »

Connaître, c'est construire et expliciter des ressources nécessaires à l'exercice des compétences. Une pédagogie qui a pour objectif l'appropriation par l'élève de compétences ne fait pas l'impasse sur les savoirs, mais elle leur confère un statut bien défini: ils constituent des *ressources* au même titre que les savoir-faire. Les ressources sont les outils que l'élève doit être capable de mobiliser pour mener à bien une tâche relevant d'une des trois compétences visées. Elles peuvent se décomposer comme suit:



Pour montrer qu'il connaît, l'élève doit être capable d'explicitier les ressources. Il le fait de mémoire en s'appuyant sur les démarches et les exemples vus en classe. Le recours à la mémoire ne se réduit donc pas à la récitation.

### 5.1. Les ressources de savoirs

Le « savoir ressource » s'oppose au « savoir encyclopédique ». Le premier est clairement délimité par l'énoncé de la tâche à accomplir, le second est quasi infini.

Le professeur a la responsabilité de distinguer clairement les différentes ressources à mobiliser, de vérifier qu'elles ont bien été installées avant la réalisation de la tâche et même que l'élève les maîtrise.

### 5.1.1. Les concepts

Il n'est pas aisé de définir la notion de concept. Un concept est le résultat d'un processus d'abstraction. Au terme de celui-ci, nous avons dans notre esprit une « forme », « un ensemble structuré de données » qui nous permet d'interpréter le réel. Il est plus facile de comprendre le concept par le développement d'un exemple.

*Nous avons tous en tête le concept de « chien », nous savons sans grande difficulté distinguer un chien d'un chat ou d'un singe...*

*Comment, dans notre enfance, avons-nous construit ce concept ?*

*Certainement pas en étudiant la définition d'une encyclopédie, mais en voyant le caniche du voisin, le cocker d'un parent, un danois dans la rue, en comparant des chiens à des animaux qui avaient des caractéristiques semblables, mais qui ne relevaient pas de cette sous-espèce. En partant de cas particuliers, nous avons abstrait une « forme » qui n'existe pas concrètement, mais qui nous permet de classer des éléments du monde réel.*

Dans la classe, la construction des concepts suppose donc de mettre l'élève le plus souvent possible en présence de faits concrets dans des contextes différents pour qu'il puisse progressivement élaborer l'abstraction.

*Le concept de démocratie se construit parce que l'élève est confronté aux faits de la Belgique de 1830, à ceux de l'évolution du suffrage, aux caractéristiques de la Belgique d'aujourd'hui. Mais aussi parce qu'il est confronté à des faits qui sont aux antipodes de la démocratie : l'absolutisme, le système judiciaire de l'Ancien Régime, le nazisme.*

Parfois le concept ne se décompose pas entre des pôles opposés comme celui de démocratie/autoritarisme; c'est le cas, par exemple, du concept de migration. La construction de ce dernier s'opère néanmoins par la multiplication des contextes et des moments clés différents: émigration, immigration, migration interne, externe, exode rural, migration économique, politique, fiscale, etc.

Maitriser un concept ne correspond donc pas à la simple mémorisation d'une définition, mais à la possibilité de mobiliser ses caractéristiques essentielles pour catégoriser des phénomènes passés ou présents, pour comprendre des documents inédits, la presse écrite ou télévisée.

Les caractéristiques essentielles des concepts retenus par le référentiel interréseaux sont énoncées par le programme. Au fil des quatre années, les professeurs veilleront à coordonner leur travail pour assurer la continuité des apprentissages de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

### 5.1.2. Les notions liées aux concepts

Le programme précise les notions liées aux concepts, c'est-à-dire, les situations concrètes, propres à un thème et à un moment clé du passé, qui seront abordées pour construire et développer les concepts.

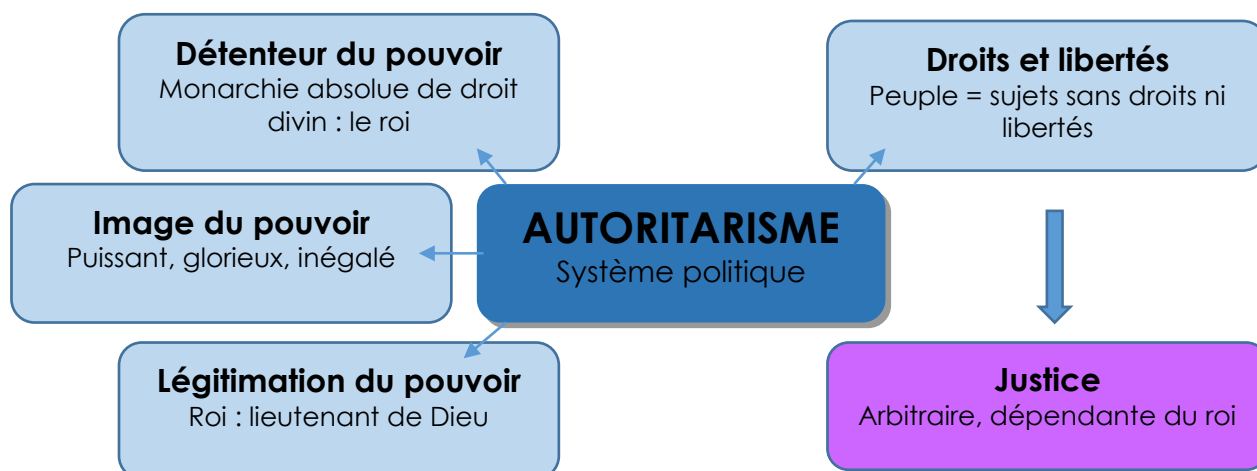
Les notions liées aux concepts sont présentées sous la forme d'un texte continu à mettre à jour en fonction de l'historiographie et de l'actualité. Elles devront faire l'objet d'une transposition didactique en tenant compte des obstacles que les élèves rencontrent. Le texte des notions ne constitue dès lors pas le savoir à mémoriser et à évaluer. Les exemples d'évaluation proposés pour chacune des unités montrent concrètement que le savoir à mémoriser et à évaluer est d'ordre conceptuel.

### Exemples

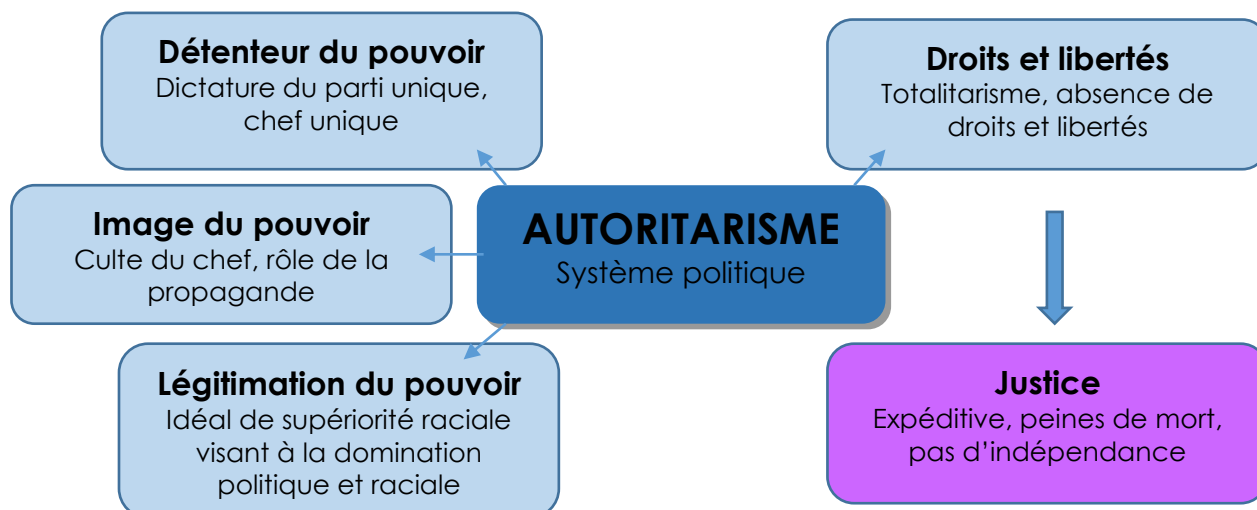
Des notions liées à des moments-clés ... au concept « Démocratie et autoritarisme ».

La France d'Ancien Régime est une monarchie absolue de droit divin. Le roi est le représentant de Dieu sur terre. Le pouvoir du roi est presque sans limites, sans contrôle. Les Français sont des sujets du roi jouissant de peu de droits et libertés.

Les représentations du souverain mettent en valeur son statut inégalé, sa puissance et sa gloire.



Le régime nazi est une dictature du parti unique qui installe un système totalitaire dans la société allemande à partir de 1933. Fondé sur le principe de la supériorité de "la race aryenne", sur la conquête d'un "espace vital" pour l'Allemagne et sur l'extermination de "races" et de peuples considérés comme "inférieurs", ce régime est dirigé par son chef charismatique, le führer, et les membres du parti nazi. La propagande, le non-respect des lois et droits fondamentaux ainsi que l'existence des camps de concentration limitent les possibilités de résistance.



Dans le programme, il n'a pas été possible d'établir une correspondance entre d'une part, la première colonne qui énonce les concepts et leurs caractéristiques essentielles et, d'autre part, la deuxième colonne qui contient les notions (les faits, les doctrines...) à partir desquelles s'opère la construction conceptuelle.

Ainsi, les notions sont présentées sous la forme d'un récit explicatif qui, le plus souvent, respecte la chronologie. Comme on l'a dit, la conceptualisation est une opération d'abstraction qui ne peut se soumettre à un impératif narratif ou chronologique. La prise de connaissance des faits et leur compréhension constituent une première étape dans le processus de connaissance. La conceptualisation est une seconde étape qui va prendre en compte des séries de faits plus nombreuses, relevant d'époques différentes. Par exemple, pour construire le concept d'autoritarisme, l'élève mobilise d'abord le cas de l'absolutisme d'Ancien Régime, puis des aspects du stalinisme, puis ceux du nazisme.

### 5.1.3. Les repères temporels

Les repères temporels dont le nombre est volontairement très limité constituent la 3<sup>e</sup> forme du savoir ; la plupart sont imposés par le référentiel interréseaux. Ils permettent de structurer le temps en périodes ou étapes décisives. Ils sont des balises ou des jalons qui ne prennent sens qu'en fonction des situations concrètes, propres à un thème et à moment clé du passé.

*Ainsi, dans le cadre du thème « Acquis sociaux et politiques » et du moment clé « Évolution du suffrage en Belgique de 1830 à aujourd'hui, le repère temporel « 1<sup>re</sup> guerre mondiale » est un jalon lié à l'obtention du suffrage universel masculin.*

## 5.2. Les ressources de savoir-faire

Chacune des trois compétences terminales peut se décomposer en savoir-faire.

« Ordonner des informations dans un ordre chronologique » est un des savoir-faire de la compétence « Situer dans le temps ». « Distinguer le témoin direct du témoin indirect » est un des savoir-faire de la compétence « Critiquer » et « Repérer des ressemblances ou des différences » constitue un des savoir-faire de la compétence « Comparer ». La mise en œuvre de ces savoir-faire ou tâches intermédiaires relève du processus « Appliquer ».

Toutefois, un savoir-faire peut aussi être explicité. Sur la base d'exemples vus en classe, l'élève peut montrer qu'il sait ce qu'est un témoin direct et un témoin indirect. Il peut aussi citer de mémoire les questions essentielles à se poser pour déterminer la pertinence d'un document. Dans ces cas, le savoir-faire relève du processus « Connaitre »

## 5.3. La mémoire et la métacognition

Explicitement un savoir ou un savoir-faire doit aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait ou sait faire et surtout de ce qu'il ne sait pas (ou ne sait pas faire). Un « bon » élève est spontanément capable de déceler ce qui, chez lui, « ne marche pas encore » et dès lors, de se perfectionner. La métacognition, c'est la réflexion qu'un individu opère sur son comportement mental. *Pourquoi est-ce que je me trompe ici ? Que faire pour améliorer la situation ?*

La métacognition est une pratique mentale qui améliore l'apprentissage et la compréhension. Le professeur doit apprendre à l'élève à développer cette pratique.

## 6. Le processus « Appliquer »

La déclinaison des trois compétences en tâches intermédiaires ou savoir-faire constitue un outil facilitant l'apprentissage. Elle doit permettre l'acquisition progressive des compétences. L'entraînement de chacun de ces savoir-faire ou du regroupement de plusieurs d'entre eux correspond au processus « Appliquer ».

Avant de confronter les élèves à la mise en œuvre des compétences terminales, c'est-à-dire aux tâches complexes de transfert, il est prudent de les entraîner à résoudre des problèmes partiels liés à des situations familières pour autant que ceux-ci soient placés dans la perspective des trois compétences.

Les savoir-faire décrits dans les tableaux suivants constituent les marches d'un escalier adapté aux réalités diversifiées de nos classes favorisant l'accès aux compétences terminales.

Pour le professeur, ils ont aussi un intérêt méthodologique. Ils pourront l'éclairer sur les activités préparatoires aidant les élèves à s'approprier les compétences terminales dans leur complexité ; ils lui donnent des idées sur les activités concrètes à organiser et à évaluer. Proposer à un élève d'appliquer un savoir-faire ou un enchaînement limité de ceux-ci l'aidera à déceler les difficultés sur lesquelles il achoppe. Ces savoir-faire ou tâches intermédiaires constituent un outil pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

*Information pour la lecture des trois tableaux suivants*

*Les éléments en italique et soulignés mettent en évidence les paliers de progression entre les degrés.*

<b><u>Tâches intermédiaires d'application</u></b>	
<b>COMPÉTENCE SITUER DANS LE TEMPS: SITUER DES RÉALITÉS DANS LE TEMPS EN LES RELIANT AUX CONTEXTES HISTORIQUES ET AUX REPÈRES TEMPORELS QUI LES RENDENT COMPRÉHENSIBLES.</b>	
<b>2<sup>e</sup> DEGRÉ</b>	<b>3<sup>e</sup> DEGRÉ</b>
Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.	Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une <i>situation non vue</i> en classe <i>une ou des</i> caractéristiques du concept abordé.
Compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé).	Compléter <i>un support au choix</i> (tableau, schéma, représentation du temps) en replaçant dans son contexte temporel une information puisée dans un document inédit relative à une <i>situation non vue</i> et à <i>une ou des</i> caractéristiques du concept abordé.
Ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents.	<i>Rédiger un court texte</i> expliquant la relation entre une information puisée dans un document et un repère temporel pertinent vu en classe.



## Tâches intermédiaires d'application

**COMPÉTENCE CRITIQUER: APPRÉCIER DE MANIÈRE CRITIQUE DES DOCUMENTS, DES TÉMOIGNAGES OU DES POINTS DE VUE D'HIER OU D'AUJOURD'HUI.**

2 <sup>e</sup> DEGRÉ	3 <sup>e</sup> DEGRÉ
Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.	Au départ <u>d'un ensemble limité</u> de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.
Au départ d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques <b>questions clés*</b> qui permettent de l'apprécier de manière critique.	Au départ des réponses à ces questions clés, formuler <u>une ou plusieurs raisons</u> de se fier et/ou de se méfier.
Au départ de réponses à ces questions clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, formuler une raison de se fier et/ou de se méfier.	Au départ de témoignages ou de points de vue inédits relatifs à une même situation, vue en classe, <u>repérer des concordances, des divergences.</u>
	Identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, <u>une ou des caractéristiques</u> du concept abordé.

<b>*PROPOSITION DE QUESTIONS-CLÉS RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE « CRITIQUER »</b>	2 <sup>e</sup> D	3 <sup>e</sup> D
<b>1. ANALYSER ET COMPRENDRE UNE PROBLÉMATIQUE HISTORIENNE</b>		
Identifier l'époque, le lieu et le thème de la problématique.		
<b>2. ÉTABLIR LA PERTINENCE D'UN DOCUMENT</b>		
Dégager l'époque, le lieu et le thème évoqués dans le document.		
Établir la pertinence d'un document en déterminant la correspondance avec l'époque, le lieu et le thème évoqués dans la problématique.		
<b>3. DISCUTER LA FIABILITÉ D'UN DOCUMENT</b>		
Rechercher des informations sur l'auteur du document en utilisant les notices de l'enseignant ou du dictionnaire (2 <sup>e</sup> degré) ; les TIC (3 <sup>e</sup> degré).		
Établir la compétence de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer la trace du passé, d'un travail postérieur, distinguer le témoin de l'acteur</li> <li>• Distinguer le témoin direct du témoin indirect,</li> <li>• Distinguer le témoin bien informé de celui qui ne l'est pas,</li> <li>• Distinguer le témoin expert du témoin non expert...</li> </ul>		
Établir l'intention de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'auteur veut-il informer, distraire, convaincre? Distinguer le type du document.</li> <li>• L'auteur a-t-il intérêt à mentir? Trouve-t-on des traces de mensonges?</li> <li>• L'auteur relate-t-il des faits? Exprime-t-il une opinion?... </li> </ul>		
Établir la mentalité de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'auteur s'exprime-t-il avec précision, avec exaltation, avec engagement?</li> <li>• Parait-il influencé par sa position sociale, par sa nationalité ? ...</li> </ul>	↗	
Recouper différentes sources. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les informations sont-elles confirmées ou non par d'autres documents?</li> </ul>	↗	

### Tâches intermédiaires d'application

**COMPÉTENCE COMPARER:** COMPARER DES SITUATIONS DANS LE TEMPS EN VUE D'IDENTIFIER DES PERMANENCES ET/OU DES CHANGEMENTS, EN VUE DE METTRE EN ÉVIDENCE DES ÉVOLUTIONS.

#### 2<sup>e</sup> DEGRÉ

Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

Identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

#### 3<sup>e</sup> DEGRÉ

Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

Identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans *des documents* inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations dont une non vue en classe.

Expliquer des permanences ou des changements vus en classe en utilisant les repères temporels pertinents.

## 7. Le processus « Transférer »

Il s'agit d'« apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire » (Ph. Meirieu). On apprend à traiter l'information de manière critique en critiquant des informations. On apprend à comparer en s'entraînant à cette tâche.

Le rôle de l'enseignant devient donc d'imaginer des situations d'apprentissage qui mettent l'élève en activité par le biais de tâches à réaliser. Mais il ne suffit pas de proposer à l'élève des tâches complexes, il faut surtout le préparer à les mener à bien.

Au stade du transfert, l'élève utilise les ressources de savoirs et de savoir-faire acquises (processus connaître) et entraînées (processus appliquer) pour résoudre de façon autonome une problématique inédite. Tout l'art pédagogique du professeur revient à mesurer finement l'écart entre ce qui a été entraîné mécaniquement et la tâche à réaliser. L'écart doit être assez grand pour que l'élève ne puisse pas se limiter à reproduire une recette, à réciter une solution apprise, mais la tâche inédite doit être suffisamment à sa portée pour qu'il s'engage dans la tâche, pour qu'il sente que la partie est jouable. En pédagogie, il est question de zone proximale de développement.

Les premières tâches de transfert ne devraient avoir qu'une intention formative.

Information pour la lecture des trois tableaux suivants

Les éléments en italique et soulignés mettent en évidence les paliers de progression entre les degrés.

<b><u>Tâches complexes de transfert</u></b>	
<b>COMPÉTENCE SITUER DANS LE TEMPS: SITUER DES RÉALITÉS DANS LE TEMPS EN LES RELIANT AUX CONTEXTES HISTORIQUES ET AUX REPÈRES TEMPORELS QUI LES RENDENT COMPRÉHENSIBLES.</b>	
<b>2<sup>e</sup> DEGRÉ</b>	<b>3<sup>e</sup> DEGRÉ</b>
Compléter une représentation du temps : <ul style="list-style-type: none"><li>• en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et au concept abordé</li><li>• en mettant ces informations en relation avec des repères temporels pertinents.</li></ul>	<u>À l'aide d'un support de communication au choix</u> (tableau, schéma, court texte, représentation du temps), situer dans leur contexte historique les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits relatifs au thème <ul style="list-style-type: none"><li>• en les mettant en relation avec des repères temporels pertinents</li><li>• et en mobilisant les caractéristiques du concept abordé.</li></ul>

### Tâches complexes de transfert

**COMPÉTENCE CRITIQUER:** APPRÉCIER DE MANIÈRE CRITIQUE DES DOCUMENTS, DES TÉMOIGNAGES OU DES POINTS DE VUE D'HIER OU D'AUJOURD'HUI.

#### 2<sup>e</sup> DEGRÉ

Apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.

#### 3<sup>e</sup> DEGRÉ

Apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier relatif à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

### Tâches complexes de transfert

**COMPÉTENCE COMPARER:** COMPARER DES SITUATIONS DANS LE TEMPS EN VUE D'IDENTIFIER DES PERMANENCES ET/OU DES CHANGEMENTS, EN VUE DE METTRE EN ÉVIDENCE DES ÉVOLUTIONS.

#### 2<sup>e</sup> DEGRÉ

À partir de documents inédits relatifs à deux situations étudiées en classe, compléter un tableau de comparaison qui met en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

#### 3<sup>e</sup> DEGRÉ

À partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe:

- construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé ;
- énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs de ces permanences et de ces changements.

## 8. La différenciation

Le programme concerne tous les élèves de l'enseignement qualifiant, aussi bien les élèves de l'enseignement professionnel que ceux de l'enseignement technique de qualification. Le nombre d'années et le nombre d'heures de programmation du cours d'histoire y sont identiques.

La distinction entre ces deux formes d'enseignement est fondée sur leurs finalités qualifiantes, sur les métiers auxquels elles préparent et non sur une différence de niveau des élèves. De façon générale, la notion de niveau est trop grossière pour caractériser les élèves. À l'école, un enfant se différencie d'un autre par une infinité de critères dont certains relèvent de son histoire personnelle ou de son milieu.

Il est certes impossible pour le professeur de créer pour une classe une multitude de cours différents. Toutefois, entre la pratique du précepteur et celle du cours magistral qui s'impose à tous de façon indifférenciée, il existe des solutions intermédiaires et praticables. Si le professeur confie aux élèves une tâche à accomplir, s'il les observe en passant entre les bancs, il peut plus facilement repérer les difficultés des uns et des autres, adapter ses conseils, mettre en œuvre une remédiation immédiate sans attendre un éventuel échec au contrôle. Il peut aussi imaginer comment ajuster la tâche suivante.

Être professeur aujourd'hui, ce n'est plus déverser un savoir, c'est prendre en charge tout l'apprentissage de l'élève en visant à vaincre les obstacles et à le faire progresser.

### Quelques pistes pour mettre un même programme à la portée d'élèves différents<sup>4</sup>

Variables	Quelques pistes
Différenciation des outils d'apprentissage	Les outils: support « papier », support Power point, CD rom... Le dossier documentaire: le nombre de documents, leurs natures variées, leur complexité et leur longueur, la redondance des informations, la transposition de mêmes informations dans des langages différents (texte, image, schéma...).
Différenciation des dispositifs	Travail individuel/Travail de groupe Grille d'autoévaluation
Différenciation dans la rédaction des situations-problèmes et des consignes	Du plus explicite au plus implicite: <ul style="list-style-type: none"><li>• Quelles sont les différences et les ressemblances entre...</li><li>• Compare...</li><li>• Retracer l'évolution de...</li></ul>
Différenciation de degré de guidance au sein d'une séquence d'apprentissage	Chaque étape de la démarche est rappelée ou non. Des éléments de réponse sont donnés, en partie ou non. Des critères de comparaison sont donnés, en partie ou non...
Différenciation des méthodes d'apprentissage	Méthode inductive ou la situation-problème Méthode déductive ou le discours redécouverte Méthode frontale

<sup>4</sup> B. ROBBES, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, Janvier 2009, 34pp. URL : [http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf). Consulté le 2 mai 2015.

## 9. L'évaluation

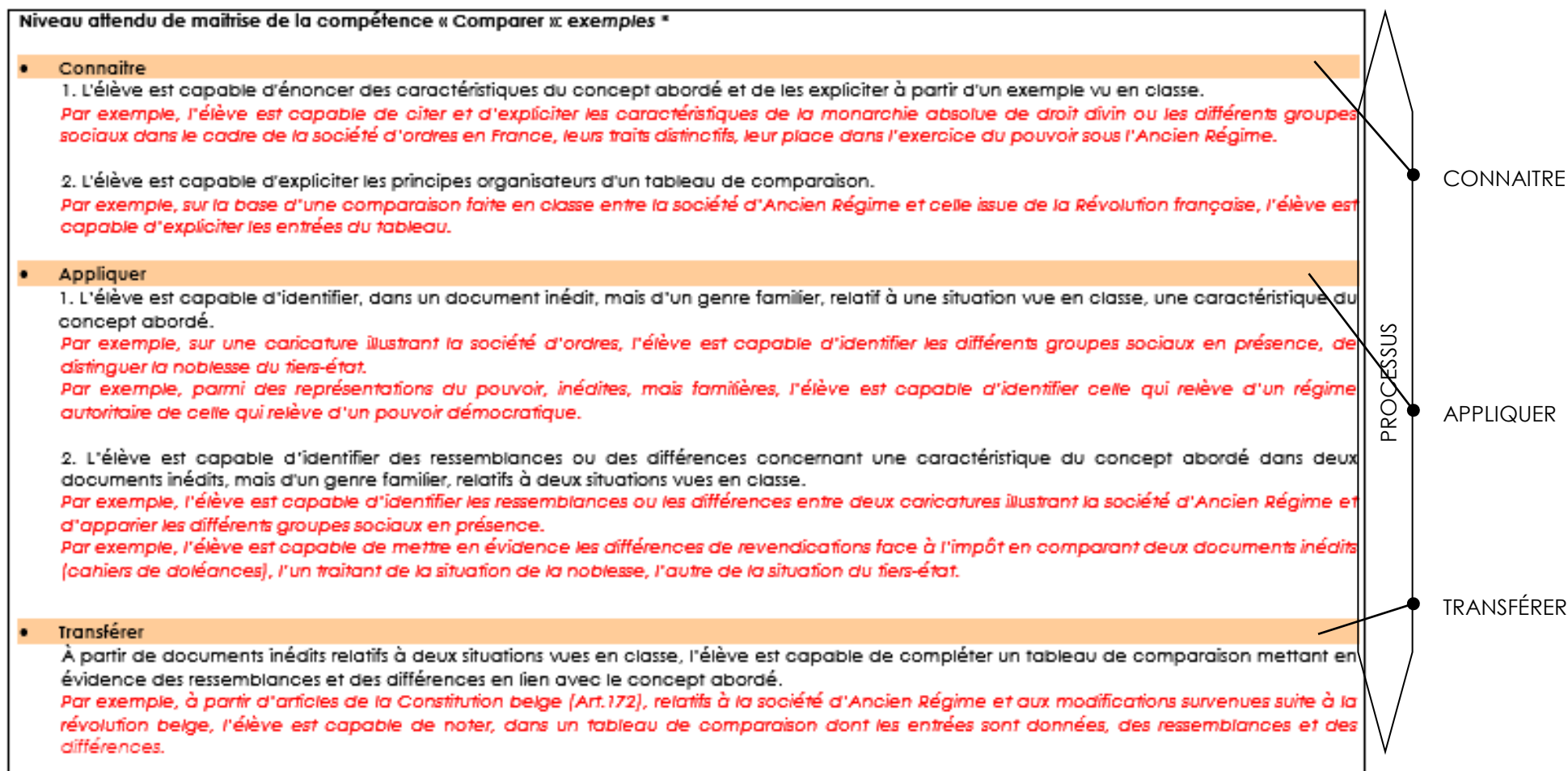
L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage. Son principal objectif n'est pas de livrer au professeur les notes du bulletin, mais bien de mesurer le niveau de maîtrise atteint par l'élève à un moment donné de son parcours pour l'aider à progresser.

L'important est de confronter l'élève à de petits défis dont les difficultés sont soigneusement graduées. Sur la base des exemples proposés par le programme (voir exemples à la page suivante), le professeur crée les « marches d'un escalier » que l'élève gravira progressivement. Certaines étapes prendront plus de temps que d'autres. Tout en respectant le prescrit du programme, le professeur adapte les apprentissages et leur évaluation à la situation concrète de ses élèves. Il veille à varier les formes de l'évaluation afin de valoriser les aptitudes diverses (orale, écrite, graphique...) de ces derniers.

C'est en fonction de la progressivité, de la diversité des apprentissages et des évaluations que la « confiance en soi » de chaque élève sera développée par l'enseignant.

Pour confronter l'élève à des difficultés soigneusement graduées entre le début et la fin d'une année ou d'un degré, des exemples de ce qui est attendu des élèves en termes de maîtrise sont proposés. Parmi ceux-ci, le professeur devra inévitablement opérer des choix. Certains exemples d'évaluation peuvent être intégrés dans les apprentissages et être utilisés comme des situations d'entraînement.

## 9.1. Exemple d'un niveau de maîtrise attendu de la compétence « Comparer » au 2<sup>e</sup> degré



Pour rappel, une « unité d'acquis d'apprentissage » ou UAA désigne « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué ». Le professeur doit donc recourir à l'évaluation (diagnostique ou formative ou certificative) des acquis d'apprentissage de chaque unité. En ce qui concerne les processus, il n'est pas nécessaire de les évaluer systématiquement dans chaque unité mais ils seront tous certifiés au terme de chaque degré. L'évaluation de la maîtrise des processus « Connaitre » et « Appliquer » peut se faire de façon fréquente par des épreuves de très courte durée.

Comme on peut le voir dans les exemples proposés pour chaque unité, l'évaluation du savoir porte sur les concepts et non sur les notions.

## 9.2. L'évaluation du processus de transfert

L'évaluation du processus de transfert nécessite plus de temps. Pour mener à bien une tâche de transfert, l'élève doit s'être approprié des savoirs et des savoir-faire. Il doit avoir été entraîné à les mobiliser dans la réalisation d'une tâche. Le transfert constitue un aboutissement, il est donc normal que l'évaluation du transfert soit plus rare en début de degré qu'en fin de degré.

En 3<sup>e</sup> année, il s'agirait plutôt d'évaluations formatives et en 4<sup>e</sup> année, d'évaluations sommatives en vue de la certification en fin de degré. Au terme du degré, un transfert de chaque compétence doit avoir été évalué de manière sommative au moins une fois. Au 3<sup>e</sup> degré, les mêmes principes sont d'application.

Exemples pour le « Transfert » au 2 <sup>e</sup> degré	
Compétences	Types d'évaluation
« Situer dans le temps »	de façon formative dans l'unité 4 (3 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 5 (3 <sup>e</sup> )
« Critiquer »	de façon formative dans l'unité 2 (3 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 6 (4 <sup>e</sup> )
« Comparer »	de façon formative dans l'unité 1 (3 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 3 (3 <sup>e</sup> )

Exemples pour le « Transfert » au 3 <sup>e</sup> degré	
Compétences	Types d'évaluation
« Situer dans le temps »	de façon formative dans l'unité 1 (5 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 6 (6 <sup>e</sup> )
« Critiquer »	de façon formative dans l'unité 2 (5 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 4 (5 <sup>e</sup> ) ou l'unité 9 (6 <sup>e</sup> )
« Comparer »	de façon formative dans l'unité 3 (5 <sup>e</sup> ) - de façon sommative dans l'unité 5 (5 <sup>e</sup> ) ou l'unité 8 (6 <sup>e</sup> )

## 9.3. La pondération

Si les trois processus doivent être évalués, la pondération accordée à chacun peut varier.

Au 2<sup>e</sup> degré, la pondération est la suivante:

Processus « Connaitre »	Processus « Appliquer »	Processus « Transférer »
30%	50%	20%

Au 3<sup>e</sup> degré, la pondération est la suivante:

Processus « Connaitre »	Processus « Appliquer »	Processus « Transférer »
30%	20%	50%



### **III. 2<sup>e</sup> DEGRÉ: VUE SYNTHÉTIQUE ET UNITÉS**

		VUE SYNTHÉTIQUE		
		Unité 1 Ancien Régime: la société et la monarchie absolue. (± 4P) C3: Comparer	Unité 2 Ancien Régime: la justice. (± 4P) C2: Critiquer	Unité 3 Révolutions libérales et nationales. (± 5P) C3: Comparer
<b>2<sup>e</sup> DEGRÉ</b>	<b>Thème</b> Droits et libertés	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Stratification sociale	Concept: Démocratie/Autoritarisme	Concept: Démocratie/Autoritarisme
	<b>Thème</b> Technologies et modes de vie	<b>Unité 4</b> Les révolutions agricoles et industrielles de la fin du XVIII <sup>e</sup> au milieu du XX <sup>e</sup> siècle. (± 8P) C1: Situer dans le temps		
	<b>Thème</b> Identités et migrations	<b>Unité 5</b> Mouvements migratoires en Belgique du XIX <sup>e</sup> siècle à nos jours: la migration des Flamands en Wallonie. (± 6P) C1: Situer dans le temps		
	<b>Thème</b> Disparités Nord Sud	<b>Unité 6</b> Colonisation européenne au XIX <sup>e</sup> siècle et décolonisation: les relations entre colons et colonisés au Congo belge de 1885 à 1960. (± 7P) C2: Critiquer	<b>Unité 7</b> Colonisation européenne au XIX <sup>e</sup> siècle et décolonisation: quel développement pour le Congo et l'Afrique centrale de 1885 à aujourd'hui ? (± 4P) C1: Situer dans le temps	
	<b>Thème</b> Technologies et modes de vie	Concept: Développement	Concept: Développement	
	<b>Thème</b> Identités et migrations	<b>Unité 8</b> La 2 <sup>e</sup> révolution industrielle et les « Golden Sixties ». (± 6P) C3: Comparer		
	<b>Thème</b> Identités et migrations	Concept: Migration		
	<b>Thème</b> Héritages culturels	<b>Unité 9</b> Mouvements migratoires en Belgique du XIX <sup>e</sup> siècle à nos jours: les mouvements migratoires en Belgique du XX <sup>e</sup> siècle à aujourd'hui. (± 6P) C3: Comparer		
		Concept: Migration Concept: Identité culturelle		
		<b>Unité 10</b> Moment clé en lien avec un thème (± 4P) C: Au choix		
	Concept: Identité culturelle			

Unité 1 L'Ancien Régime: la société et la monarchie absolue

<b>COMPARER</b>	THÈME: DROITS ET LIBERTÉS (à titre indicatif, 4 périodes de 3 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, l'origine de nos droits et libertés.</b></p> <p><i>Exemple. Tous les individus vivant en Belgique aujourd'hui, quelle que soit leur origine sociale, jouissent constitutionnellement, des mêmes droits et libertés. Certes, dans la société actuelle, subsistent des inégalités d'ordre économique, social, culturel, et ce sont elles qui sautent aux yeux et qui heurtent. En revanche, l'égalité juridique nous semble naturelle comme s'il en avait toujours été ainsi. Est-ce bien vrai?</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
Outils conceptuels à construire et à mobiliser	Notions liées aux concepts	Repères temporels
<p><b><u>Autoritarisme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie absolue de droit divin: le roi</li> </ul> </li> <li>• <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ roi, représentant de Dieu sur terre</li> </ul> </li> <li>• <b>Image du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ roi puissant, glorieux, avec insignes symboliques du pouvoir (couronne, main de justice...)</li> </ul> </li> </ul>	<p>La France d'Ancien Régime est une monarchie absolue de droit divin. Le roi est le représentant de Dieu sur terre.</p> <p>Le pouvoir du roi est presque sans limites, sans contrôle.</p> <p>Les Français sont des sujets du roi jouissant de peu de droits et libertés.</p> <p>Les représentations du souverain mettent en valeur son statut inégalé, sa puissance et sa gloire.</p> <p>La société est composée de trois ordres: la noblesse, le clergé, le tiers-état comprenant l'immense majorité de la population (paysans, artisans, commerçants).</p> <p>L'appartenance à un des trois ordres est déterminée par la naissance ou la fonction.</p> <p>Les ordres se distinguent par des différences de droits (exemple, le droit de chasse et le privilège fiscal pour la noblesse), par les vêtements, des objets et insignes symboliques (croix, épée et les outils propres aux métiers...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution française: 1789</li> <li>• Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen: 1789</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ gens = sujets du roi</li> <li>○ absence de droits pour la plupart des gens</li> </ul> </li> <li>● <b><u>Stratification sociale</u></b></li> <li>● <b>Groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ société d'ordres</li> </ul> </li> <li>● <b>Origine des groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ naissance</li> <li>○ fonction</li> </ul> </li> <li>● <b>Traits distinctifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vêtements</li> <li>○ objets et insignes symboliques</li> <li>○ outils propres aux métiers</li> </ul> </li> <li>● <b>Rapport entre les groupes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ privilégiés /non-privilégiés</li> <li>○ droits et devoirs propres à chaque groupe</li> </ul> </li> </ul>	<p>Les non-privilégiés revendiquent notamment l'égalité face à l'impôt et l'abolition des droits seigneuriaux. Les privilégiés demandent le statu quo.</p> <p>La Déclaration des droits de l'Homme abolit la société d'ordres et instaure l'égalité devant la loi.</p>	
<p>L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples \*

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer les caractéristiques de la monarchie absolue de droit divin ou les différents groupes sociaux dans le cadre de la société d'ordres en France, leurs traits distinctifs, leur place dans l'exercice du pouvoir sous l'Ancien Régime.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un tableau de comparaison.

*Par exemple, sur la base d'une comparaison faite en classe entre la société d'Ancien Régime et celle issue de la Révolution française, l'élève est capable d'expliquer les entrées du tableau.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, sur une caricature illustrant la société d'ordres, l'élève est capable d'identifier les différents groupes sociaux en présence, de distinguer la noblesse du tiers-état.*

*Par exemple, parmi des représentations du pouvoir, inédites, mais familières, l'élève est capable d'identifier celle qui relève d'un régime autoritaire de celle qui relève d'un pouvoir démocratique.*

2. L'élève est capable d'identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier les ressemblances ou les différences entre deux caricatures illustrant la société d'Ancien Régime et d'apparier les différents groupes sociaux en présence.*

*Par exemple, l'élève est capable de mettre en évidence les différences de revendications face à l'impôt en comparant deux documents inédits (cahiers de doléances), l'un traitant de la situation de la noblesse, l'autre de la situation du tiers-état.*

### • Transférer

À partir de documents inédits relatifs à deux situations vues en classe, l'élève est capable de compléter un tableau de comparaison mettant en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, à partir d'articles de la Constitution belge (Art.172), relatifs à la société d'Ancien Régime et aux modifications survenues suite à la révolution belge, l'élève est capable de noter, dans un tableau de comparaison dont les entrées sont données, des ressemblances et des différences.*

\* Pour rappel (Introduction, p. 24), les trois processus ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation dans chacune des unités, mais l'épreuve ou les épreuves d'évaluation proposées par le professeur s'inspireront des exemples ci-dessus.

<b>CRITIQUER</b>	THÈME: DROITS ET LIBERTÉS (à titre indicatif, 4 périodes de 3 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux liés à notre citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, l'origine de nos droits et libertés.</b></p> <p><i>Exemple.</i> Le critère le plus souvent retenu pour distinguer un régime démocratique d'un régime autoritaire est l'organisation ou non d'élections. Certes, les « vraies » démocraties sont caractérisées par la pluralité des opinions politiques et par l'alternance régulière et pacifique des groupes détenteurs du pouvoir. Mais les bénéfices de la démocratie ne se limitent pas à cela. Chacun ne peut s'épanouir comme citoyen responsable que si les règles qui s'appliquent sont considérées comme justes par une majorité de la population. C'est également valable pour les sanctions en cas d'infraction. Le fonctionnement de la justice et les décisions qu'elle prend doivent rencontrer l'assentiment des gens. C'est vrai aussi bien dans la société que dans l'école. En a-t-il toujours été ainsi ? Comment était organisée la justice sous la monarchie absolue ?</p>		
<b>SAVOIRS</b>		
Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept	Repères temporels
<p><b>Autoritarisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie absolue de droit divin: le roi</li> </ul> </li> <li>• <b>Droits et libertés (en lien avec le concept de stratification sociale)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ arbitraire de la justice</li> <li>○ inégalités judiciaires entre les « ordres »</li> <li>○ droits de l'accusé secondaires par rapport à la protection de l'ordre public: usage de la torture, disproportion entre peines et délits</li> </ul> </li> </ul>	<p>Exemple de la monarchie absolue française.</p> <p>Le roi a la haute main sur l'organisation judiciaire.</p> <p>La justice est arbitraire. Les juges sont soumis à son autorité. Le roi peut faire arrêter et emprisonner sans jugement un de ses sujets (lettre de cachet).</p> <p>La noblesse et le clergé relèvent de tribunaux particuliers.</p> <p>La loi n'est pas la même pour tous. Les peines non plus: le noble est décapité, le membre du tiers-état pendu (mise à mort jugée infamante).</p> <p>Il n'y a pas de rapport entre la gravité de la faute et la dureté de la sanction, en particulier pour les crimes de lèse-majesté.</p> <p>La justice fait usage de la torture pour établir « la vérité ».</p> <p>L'intervention des avocats de la défense est quasi inexistante.</p> <p>La Révolution française (Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen) et, ensuite, la Révolution belge (Constitution de 1831) apportent des modifications essentielles en matière de justice et de respect des droits de l'Homme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution française: 1789</li> <li>• Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen: 1789</li> <li>• Révolution belge: 1830</li> <li>• Constitution belge: 1831</li> <li>• Déclaration universelle des droits de l'Homme: 1948</li> </ul>

**Démocratie**

• **Droits et libertés**

- égalité judiciaire entre les citoyens: code pénal
- droits de la défense

Par exemple, l'égalité devant la loi, l'arrestation d'un individu et sa détention ne dépendent pas de l'arbitraire du roi ou du gouvernement, mais de l'application d'une loi. L'indépendance des juges est garantie...

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe les pays cités dans l'unité.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Critiquer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer des caractéristiques de la monarchie absolue et de les expliciter à partir du fonctionnement de la justice sous l'Ancien Régime vu en classe.*

2. L'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique (en termes de pertinence et fiabilité) un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les trois questions clés à se poser pour identifier un document pertinent par rapport à la problématique à résoudre: le document concerne-t-il le lieu, la date et le thème évoqués dans la problématique?*

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour critiquer un document pertinent: l'auteur est-il un témoin direct ? Est-il compétent ? Rapporte-t-il des faits ou des opinions ? Quelle est son intention ?*

3. À partir d'exemples vus en classe, l'élève est capable d'expliquer en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, sous la conduite du professeur, l'élève a apprécié la pertinence et la fiabilité du témoignage du greffier du tribunal qui a condamné à mort René-François Damiens, coupable de tentative d'assassinat contre Louis XV (1757); il est capable d'expliquer en quoi ce document est considéré comme pertinent et fiable.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier dans un document inédit une pratique de la justice sous l'Ancien Régime.*

2. L'élève est capable de répondre à quelques questions clés qui permettent d'apprécier de manière critique (en termes de pertinence et fiabilité) un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe.

*Par exemple, pour apprécier le témoignage de Voltaire sur l'affaire du chevalier de la Barre (Dictionnaire philosophique, 1764), l'élève est capable de répondre aux questions clés relatives à sa pertinence et à sa fiabilité.*

3. Au départ de réponses à ces questions clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit et pertinent, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, l'élève est capable de formuler une raison de se fier et/ou de se méfier.

*Par exemple, au départ des réponses aux questions clés à propos du témoignage de Voltaire (voir ci-dessus), l'élève est capable de formuler une raison de s'y fier et/ou de s'en méfier.*

### • Transférer

L'élève est capable d'apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.

*Par exemple, au départ de deux documents, l'élève est capable de sélectionner le document pertinent (écrit et/ou iconographique) relatif à l'exécution de R.-Fr. Damiens, accusé de régicide en 1757. Il est capable d'énoncer une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.*



<b>COMPARER</b>	THÈME: DROITS ET LIBERTÉS (à titre indicatif, 5 périodes de 3 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, les revendications nationales dans l'espace européen.</b></p> <p><i>Exemple. En Belgique aujourd'hui, une partie du peuple flamand aspire à l'indépendance de la Flandre et on constate des phénomènes semblables en Catalogne, en Écosse... Et demain? Le désir de former un État indépendant a-t-il été dans l'histoire un moteur puissant de l'action politique? Depuis quand? Quelles raisons poussent les gens à constituer un « peuple »?</i></p> <p><i>Tournons-nous vers le passé de l'Europe et de la Belgique en particulier pour tenter d'apporter quelques réponses à ces questions.</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept	Repères temporels
<p><b><u>Autoritarisme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie autoritaire</li> </ul> </li> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ absence du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes</li> <li>○ absence de libertés</li> </ul> </li> </ul>	<p>Évolution territoriale de la Belgique et de l'Italie via la carte d'Europe en 1815, 1830 et 1870.</p> <p>Le Congrès de Vienne intègre la Belgique au royaume des Pays-Bas et confirme le morcèlement de l'Italie en plusieurs États.</p> <p>Le Congrès de Vienne ignore le sentiment d'appartenance des peuples belge et italien, et leur désir de former une nation c'est-à-dire un ensemble politique fondé par exemple sur un territoire unique, une même histoire, une même culture, une même langue.</p> <p>Dans la Belgique de 1830, la langue de la classe politique, limitée à la bourgeoisie qu'elle soit flamande, wallonne ou bruxelloise était le français. Le peuple parle des dialectes flamands ou wallons.</p> <p>La domination étrangère cristallise les frustrations nationales.</p> <p>Les revendications belges avant la révolution (l'indépendance, la liberté individuelle, la liberté de culte, la liberté de la presse, la liberté d'association) sont à la croisée des dimensions nationale et démocratique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Révolution française: 1789</li> <li>● Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen: 1789</li> <li>● Révolution belge: 1830</li> <li>● Constitution belge: 1831</li> </ul>

<p><b><u>Démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie parlementaire: les citoyens</li> </ul> </li> <li>● <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ élections</li> </ul> </li> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ séparation des pouvoirs</li> <li>○ droit des peuples à disposer d'eux-mêmes</li> <li>○ libertés civiles</li> </ul> </li> </ul>	<p>À la suite de la révolution de 1830, la Belgique se dote d'une constitution qui fixe l'organisation et le fonctionnement de l'État. Elle instaure la monarchie constitutionnelle parlementaire.</p> <p>Le peuple belge est souverain (notion de citoyenneté) (Article 25 de la Constitution). Par les élections, les citoyens se choisissent des représentants qui « disent la loi ».</p> <p>La révolution de 1830, dans sa dimension nationale, aboutit à l'indépendance de la Belgique. Dans sa dimension libérale, elle aboutit à l'acquisition de libertés. (Articles 7, 14, 18, 19 de la Constitution)</p>	
<p>L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe les pays cités dans l'unité.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer deux ou trois caractéristiques d'un régime autoritaire ou d'un régime démocratique.*

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer les revendications libérales ou les revendications nationales des Belges avant 1830.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un tableau de comparaison.

*Par exemple, en partant de la comparaison effectuée en classe entre les situations de la Belgique et de l'Italie en 1815, 1830 et 1870, l'élève est capable de citer et d'expliquer les éléments structurant le tableau de comparaison.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit une information relative aux droits revendiqués par les Belges avant 1830.*

2. L'élève est capable d'identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de comparer deux documents, l'un relatif à la Belgique, l'autre à l'Italie pour identifier les ressemblances ou les différences relatives à la revendication du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.*

*Par exemple, l'élève est capable de comparer deux documents, l'un relatif à la Belgique, l'autre à la France de 1789 pour identifier les ressemblances ou les différences relatives aux revendications démocratiques.*

### • Transférer

À partir de documents inédits relatifs à deux situations vues en classe, l'élève est capable de compléter un tableau de comparaison mettant en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, à partir de documents inédits, l'élève est capable de compléter un tableau comparant les revendications des peuples belge et italien lors de leur révolution en distinguant le mouvement national du mouvement libéral. Les entrées du tableau sont données.*

**SITUER DANS LE TEMPS**

THÈME: TECHNOLOGIES ET MODES DE VIE (à titre indicatif 6 périodes de 3<sup>e</sup> année sur un total de 27)

**En vue d'éclairer les enjeux sociétaux liés à l'insertion socioprofessionnelle et l'environnement, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, la situation économique actuelle de l'Europe (UE) en général, et de la Wallonie ou de la Région de Bruxelles-capitale<sup>1</sup> en particulier.**

<sup>1</sup> Choisir de préférence les problématiques et les documents dans le milieu local de l'école.

*Exemple. Le paysage wallon, surtout dans le sillon Sambre et Meuse, et le paysage bruxellois sont encore encombrés d'usines fermées et délabrées; ce sont les friches industrielles. Indices des difficultés économiques de ces régions aujourd'hui, elles sont aussi les traces d'un passé industriel prestigieux. Comment comprendre ces traces du passé et entrevoir leur avenir?*

**SAVOIRS**

Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept	Repères temporels
<p><b>Développement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement économique</li> </ul> </li> <li>• <b>Facteurs de croissance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ innovations techniques et financières</li> <li>○ formation professionnelle/ enseignement qualifiant</li> <li>○ ressources naturelles</li> <li>○ organisation du travail (usines)</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle: économie préindustrielle ou économie à base agricole.</u> Le secteur primaire domine (population active, production, consommation). L'énergie est principalement d'origine humaine et animale. La production céréalière est sujette à des crises avec pour conséquence des famines périodiques. La population stagne.</p> <p><u>À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle: « révolution » agricole.</u> La révolution agricole provoque une hausse de la production céréalière, celle-ci entraîne la disparition des famines et l'augmentation de la population. La révolution agricole se poursuit jusqu'à aujourd'hui avec le remplacement continu des hommes par des machines, ce qui augmente la productivité.</p> <p><u>Économie et société de la 1<sup>re</sup> « révolution industrielle »</u> L'industrialisation est un phénomène continu, séquencé par habitude en trois étapes.  Le coke (charbon), la machine à vapeur et leur utilisation dans l'industrie textile, les chemins de fer et la marine sont les moteurs d'une première révolution industrielle. Il est à noter un décalage entre la date d'une invention et celle de sa généralisation dans l'économie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Étapes du développement</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ économie préindustrielle ou économie à base agricole: jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ Révolution agricole: à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »: le XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »: le milieu du XX<sup>e</sup> siècle</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de croissance)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ productions agricole et industrielle ↗</li> <li>○ PIB ↗</li> </ul> </li>   <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de développement)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ évolution de la répartition de la population active</li> <li>○ augmentation de la population, longévité, amélioration de la santé ↗</li> <li>○ évolution de la répartition de la population rurale et de la population urbaine, urbanisation</li> <li>○ évolution du niveau de vie</li> </ul> </li> </ul>	<p>L'industrialisation se traduit par un développement du secteur secondaire c'est-à-dire des industries textile (la première à se mécaniser), métallurgique/sidérurgique, charbonnière<sup>5</sup> (quantités produites, main d'œuvre occupée...).</p> <p>L'industrialisation se marque progressivement dans le paysage et le transforme. Là où, au XVIII<sup>e</sup> siècle, se trouve un paysage champêtre, on voit naître et grandir, au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, d'énormes ateliers. Ce phénomène est surtout présent dans le sud du pays, le nord restant essentiellement agricole.</p> <p>Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, pour financer l'acquisition des machines, les entreprises ont besoin d'énormes capitaux. Elles les trouvent dans les banques via un mécanisme de prêts puis, par la mise en place des sociétés anonymes. Pour assurer son développement, l'industrie a besoin d'une main d'œuvre abondante. C'est ainsi que la population des campagnes migre vers les villes (exode rural et urbanisation).</p> <p>L'industrie a également besoin d'une main d'œuvre bien formée: des ingénieurs, des techniciens et des ouvriers qualifiés.</p> <p>On assiste ainsi à de profonds changements dans les structures économiques.</p> <p>La croissance désigne l'augmentation des productions et notamment de l'indicateur de synthèse que constitue le PIB. Le développement désigne l'ensemble des modifications économiques et sociales engendrées par la croissance : modification de la structure de la population active, urbanisation, généralisation de l'enseignement,...</p> <p>Le développement n'implique pas automatiquement le bien-être économique. Ainsi, au XIX<sup>e</sup> siècle, la classe ouvrière profite peu de la croissance économique: entassée dans les villes, elle vit dans des conditions misérables.</p> <p><u>Économie et société de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »</u></p> <p>La fin du XIX<sup>e</sup> siècle est marquée par une nouvelle vague d'inventions. Progressivement, en Europe, surtout après 1950, elles vont réorienter le système de production dans le sens de la consommation de masse: automobiles, appareils électroménagers, tourisme...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inventions de la « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »</li>   <li>Elles datent de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup> siècle</li>   <li>○ <u>Machine à vapeur</u></li> <li>○ <u>Chemin de fer</u></li>   <li>Diffusion au XIX<sup>e</sup> siècle</li>   <li>● Inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »</li>   <li>Elles datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle</li>   <li>○ <u>Électricité: dynamo</u></li> <li>○ <u>Automobile</u></li> <li>○ <u>Avion</u></li>   <li>Diffusion à partir de la 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.</li>   <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1940-1945</li> </ul>
--	--	--

<sup>5</sup> Choisir une ou deux industries en fonction du milieu local.

L'économie wallonne qui reste axée sur les secteurs de la « 1<sup>re</sup> révolution industrielle » entre en déclin. L'épuisement des mines (minerais de fer) et la non rentabilité des charbonnages imposent l'importation des matières premières, ce qui favorise les industries sidérurgiques installées en bord de mer. En outre, au même moment, se développe la concurrence dans la production de l'acier de pays comme le Brésil, le Japon, la Corée du sud,...

Aujourd'hui, la Wallonie tente de reconvertir son économie vers de nouveaux domaines de production et elle efface peu à peu les traces de son déclin industriel (friches industrielles).

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Situer dans le temps »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer des caractéristiques d'une économie préindustrielle.*

*Par exemple, l'élève est capable de citer des facteurs de développement et d'expliquer leur rôle dans le cadre de l'histoire industrielle de la Wallonie ou de la région de Bruxelles capitale.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'une représentation du temps (chronologie, ordre).

*Par exemple, l'élève est capable d'expliquer une ligne du temps complétée en classe, comportant les étapes du développement à l'époque industrielle et les repères temporels étudiés.*

3. L'élève est capable d'énoncer les repères de temps pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de citer la 1<sup>re</sup> révolution industrielle comme repère temporel pertinent pour situer dans le temps les sources d'énergie utilisées (avant, pendant, après).*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier, dans un document iconographique inédit concernant un pays européen, une caractéristique de la 1<sup>re</sup> révolution industrielle.*

2. L'élève est capable de compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé).

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée une information extraite d'un document montrant un atelier artisanal, un atelier ou une vue d'usine de la 1<sup>re</sup> révolution industrielle.*

3. L'élève est capable d'ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée des informations comme le travail dans un atelier artisanal, le travail en usine, la robotisation et des repères temporels comme la 1<sup>re</sup> révolution industrielle, la 2<sup>e</sup> révolution industrielle.*

### • Transférer

L'élève est capable de compléter une représentation du temps en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et de mettre ces informations en relation avec les repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de retracer, à l'aide d'une ligne du temps donnée, l'histoire d'un site industriel au départ d'informations puisées dans quelques documents inédits.*

<b>SITUER DANS LE TEMPS</b>	<b>THÈME: IDENTITÉS ET MIGRATIONS</b> (à titre indicatif, 6 périodes de 3 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, la présence en Wallonie d'hommes et de femmes originaires de la Flandre, conséquence d'une émigration passée du nord vers le sud du pays.</b></p> <p><i>Exemple. La société belge d'aujourd'hui offre un visage multiple. En pleine crise économique, l'immigration et l'intégration suscitent débat. Et, pourtant, les flux migratoires sont une constante de l'histoire humaine depuis l'origine de l'espèce. Sans remonter aussi loin dans le temps, le XIX<sup>e</sup> siècle est le siècle de l'émigration des Belges et, en particulier, celle des Flamands vers la Wallonie. Comment expliquer ce mouvement migratoire flamand qui a participé à la construction de notre société et qui ne peut qu'enrichir le débat actuel sur les nouveaux migrants et sur la notion d'identité?</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils conceptuels à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées aux concepts</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Migration</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Acteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ paysans saisonniers/permanents</li> <li>○ ouvriers du textile</li> </ul> </li> <li>● <b>Facteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ évolution des modes de production</li> <li>○ marchés/débouchés</li> <li>○ croissance démographique</li> <li>○ développement économique</li> <li>○ démographie ↘</li> </ul> </li> </ul>	<p>La migration flamande vers la Wallonie est de type économique. Elle revêt un caractère spontané.</p> <p>1. <u>De 1850 à la 1<sup>re</sup> guerre mondiale</u></p> <p>À partir de 1850, un flux migratoire se manifeste dans les campagnes de Flandre pour trois raisons:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la disparition du tissage à domicile suite au développement des industries textiles (1<sup>re</sup> révolution industrielle),</li> <li>- la famine provoquée par des maladies touchant la pomme de terre et les céréales,</li> <li>- la concurrence internationale qui, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, entraîne la chute des prix des céréales dans une Flandre fort peuplée.</li> </ul> <p>On assiste alors à un important exode rural, lié à une réorientation économique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Étapes du développement</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Économie préindustrielle ou économie à base agricole: jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ Révolution agricole: à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »: le XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »: le milieu du XX<sup>e</sup> siècle</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Lieux d'origine</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ campagnes flamandes</li> </ul> </li> <li>● <b>Lieux de destination</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ zones industrielles</li> <li>○ zones rurales</li> </ul> </li> <li>● <b>Ampleur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ variable en fonction des facteurs</li> </ul> </li> <li>● <b>Insertion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rôle joué par l'école et par le monde du travail, notamment les syndicats</li> <li>○ résistance organisée par les prêtres flamands</li> <li>○ frein: les stéréotypes</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Identité culturelle (sentiment d'appartenance à un groupe culturel)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Langue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dialectes flamands</li> </ul> </li> <li>● <b>Religion/pensée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ catholicisme/conservatisme</li> </ul> </li> <li>● <b>Habitudes de vie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement de la vie associative pour les maintenir</li> </ul> </li> </ul>	<p>La Wallonie s'industrialise: les bassins industriels du sillon Sambre et Meuse (les charbonnages, les industries métallurgiques, verrières et textiles) attirent ces populations à la recherche de moyens de subsistance. Des paysans flamands passent ainsi du secteur primaire au secteur secondaire.</p> <p>1. <u>De 1945 aux environs de 1960.</u></p> <p>Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, les campagnes flamandes abritent des familles nombreuses. Et, les jeunes viennent travailler comme saisonniers dans les fermes wallonnes. Après 45, suite d'une part, à la dénatalité et d'autre part, à l'abandon du travail agricole par les enfants de paysans préférant le secteur secondaire mieux rémunéré, des exploitations agricoles sont mises en vente en Wallonie. Celles-ci sont rachetées en grande partie par les enfants de fermiers flamands en manque de terres.</p> <p>Au départ méprisés et moqués par les Wallons à propos de leur parler, de leur rusticité, de leur religiosité, la plupart des Flamands intègrent progressivement le mode de vie de la région. Certains tentent de préserver leur identité flamande via des associations culturelles. Cette résistance à l'intégration est organisée par les prêtres flamands qui craignent que les migrants ne s'éloignent du catholicisme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> </ul>
<p>L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Situer dans le temps »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliciter les caractéristiques de la migration flamande vers les zones industrielles wallonnes.*

2. L'élève est capable d'expliciter les principes organisateurs d'une représentation du temps (chronologie, ordre).

*Par exemple, en partant de la ligne du temps complétée en classe situant les flux migratoires flamands et les repères temporels étudiés, l'élève est capable d'expliciter les éléments constitutifs de cette représentation.*

3. L'élève est capable d'énoncer les repères de temps pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de citer la révolution agricole, les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> révolutions industrielles comme repères temporels pertinents pour situer dans le temps la migration flamande vers les zones industrielles wallonnes.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier, dans un document écrit inédit concernant la migration flamande dans les campagnes wallonnes, les facteurs de la migration.*

2. L'élève est capable de compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé).

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée une information extraite d'un document concernant la migration flamande dans les campagnes wallonnes.*

3. L'élève est capable d'ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée des informations comme la mécanisation des campagnes, la disparition des ateliers familiaux, l'industrialisation de la Wallonie (facteurs de migration) et des repères temporels comme la révolution agricole et la 1<sup>re</sup> révolution industrielle.*

### • Transférer

L'élève est capable de compléter une représentation du temps en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et de mettre ces informations en relation avec les repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de retracer, à l'aide d'une ligne du temps donnée, l'histoire de flux migratoires flamands en Wallonie au départ d'informations puisées dans quelques documents inédits.*

<b>CRITIQUER</b>	THÈME: DISPARITÉS NORD SUD (à titre indicatif, 7 périodes de 4 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer les enjeux liés à la diversité culturelle et à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, les rapports entre le Nord et le Sud sur les plans économique, politique, social et culturel par l'étude des relations entre les Belges et les Congolais à l'époque de la colonisation.</b></p> <p><i>Exemple.</i> « Relations privilégiées"; " liens historiques". Depuis 1960, ces deux expressions font partie des discours officiels belges et congolais. Elles recouvrent des réalités contrastées, les relations entre Bruxelles et Kinshasa étant une succession de phases de tension et d'apaisement. Pourquoi ? Quel passé commun explique ces liens étroits entretenus entre ces deux nations?</p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outil conceptuel à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées au concept</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Migration</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ missionnaires</li> <li>○ colons</li> </ul> </li> <li>• <b>Facteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ évangélisation</li> <li>○ recherche de matières premières</li> <li>○ recherche d'un emploi valorisant</li> <li>○ mission civilisatrice et humanitaire</li> </ul> </li> <li>• <b>Lieu de destination</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ bassin du fleuve Congo</li> </ul> </li> </ul>	<p>La migration belge vers le Congo est une migration volontaire, contrôlée par l'État belge.</p> <p>La colonisation belge est une colonisation d'exploitation des richesses naturelles et non une colonisation de peuplement; les Belges immigrés au Congo sont peu nombreux, à titre d'exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ± 3 500 Européens sont présents avant la 1<sup>re</sup> guerre mondiale.</li> <li>- ± 10 000 à 15000 Européens sont présents avant la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, dont 52% de Belges.</li> <li>- ± 90 000 Européens dont 80 % de Belges. sont présents à l'indépendance par rapport à ± 14 millions de Congolais.</li> </ul> <p>Ces Belges, encadrés par des fonctionnaires, partent après avoir décroché, depuis la Belgique, un emploi au Congo (soit comme fonctionnaires, soit comme employés d'une société privée...).</p> <p><u>La période léopoldienne</u></p> <p>Dès 1878, Léopold II engage Stanley pour explorer le bassin du Congo et obtenir des chefs de tribus des cessions de terres.</p> <p>Suite à la conférence de Berlin en 1885, Léopold II est reconnu souverain de l'État Indépendant du Congo (EIC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolutions industrielles</li> <li>• Colonisation du Congo (EIC en 1885 et Congo belge en 1908)</li> <li>• 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>• 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>• Indépendance du Congo: 1960</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ampleur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ limitée</li> </ul> </li>   <li>• <b>Insertion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ de l'exploitation des colonisés par les colons à la coopération</li> </ul> </li> </ul>	<p>Une des raisons mises en avant par Léopold II pour justifier la présence belge au Congo est la lutte contre la traite des Noirs. Elle subsiste dans l'Est du continent à destination de l'Arabie et est organisée par des Africains convertis à l'islam.</p> <p>Cependant, l'EIC, notamment via les sociétés concessionnaires, exploitera aussitôt le caoutchouc et l'ivoire.</p> <p>Les missionnaires s'y installeront pour évangéliser les populations « païennes ».</p> <p>La recherche du profit et le sentiment de supériorité des Européens empreint de racisme provoquent l'exploitation des populations congolaises. Celles-ci sont victimes d'exactions : chicote, mains coupées...</p> <p><u>La colonisation belge</u></p> <p>Sous la pression de l'opinion publique internationale scandalisée par le sort qui est fait aux populations indigènes, Léopold II cède l'EIC à l'État belge en 1908.</p> <p>Même s'il met fin aux abus de la période léopoldienne, des travaux (corvées) restent imposés dans l'agriculture et les infrastructures. Mais les travailleurs du secteur minier bénéficient de contrats de travail. Les entreprises minières (cuivre, métaux précieux, uranium) attirent cette main-d'œuvre par des avantages comme les cantines, les dispensaires et hôpitaux, les écoles pour les enfants...</p> <p>Ce n'est que dans les années 1950, considérées comme l'âge d'or, que les investissements publics (santé, écoles, ...) permettent d'améliorer sensiblement les conditions de vie des populations indigènes.</p> <p>Ce contexte favorise l'apparition d'une petite bourgeoisie congolaise (des employés, des comptables, des infirmiers...). On les appelle les "évolués".</p> <p>L'amélioration des conditions d'existence n'empêche pas l'émergence d'un sentiment national congolais nourri notamment par une ségrégation raciale persistante et des discriminations.</p> <p>Des leaders apparaissent dans cette élite; ils portent les revendications des Congolais pour obtenir des droits et des libertés, dont l'indépendance.</p> <p>Le contexte international est favorable à la décolonisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- affirmation dans les colonies du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes;</li> <li>- perte de prestige de la civilisation européenne suite aux deux conflits mondiaux;</li> <li>- appui des deux grandes puissances USA/URSS au mouvement de décolonisation.</li> </ul> <p>L'indépendance du Congo est acquise le 30 juin 1960.</p>	
<p>L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Critiquer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer des facteurs de la migration et de les expliciter à partir de la migration belge au Congo.*

2. L'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique (en termes de pertinence et fiabilité) un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les trois questions clés à se poser pour identifier un document pertinent par rapport à la problématique à résoudre: le document concerne-t-il le lieu, la date et le thème évoqués dans la problématique?*

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour critiquer un document pertinent: l'auteur est-il un témoin direct ? Est-il compétent? Rapporte-t-il des faits ou des opinions ? Quelle est son intention ?*

3. À partir d'exemples vus en classe, l'élève est capable d'expliquer en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, en classe, sous la conduite du professeur, l'élève a apprécié la pertinence et la fiabilité du témoignage d'un responsable de l'administration coloniale à propos des abus commis sur la main d'œuvre congolaise; il est capable d'expliquer le raisonnement par lequel ce témoignage est considéré comme pertinent et fiable.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier dans un document inédit un facteur de migration des Belges au Congo.*

2. L'élève est capable de répondre à quelques questions clés qui permettent d'apprécier de manière critique (en termes de pertinence et fiabilité) un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe.

*Par exemple, pour apprécier le témoignage d'un colonisé, l'élève est capable de répondre aux questions clés relatives à sa pertinence et à sa fiabilité.*

3. Au départ de réponses à ces questions clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit et pertinent, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, l'élève est capable de formuler une raison de se fier et/ou de se méfier.

*Par exemple, au départ des réponses aux questions clés à propos du témoignage d'un colon, l'élève est capable de formuler une raison de s'y fier et/ou de s'en méfier.*

### • Transférer

L'élève est capable d'apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier relatif à une situation vue en classe en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.

*Par exemple, au départ de deux documents l'élève est capable de sélectionner le document pertinent (témoignage d'un missionnaire, photographie montrant un cas de ségrégation ou une scène de mains coupées, scène de chicote). Il est capable d'énoncer une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.*

**SITUER DANS LE TEMPS**

THÈME: DISPARITÉS NORD SUD (à titre indicatif 6 périodes de 4<sup>e</sup> année sur un total de 27)

**En vue d'éclairer les enjeux liés à la diversité culturelle et à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, le développement du Congo et de l'Afrique pour tenter de comprendre les rapports entre le Nord et le Sud sur les plans économique, politique, social et culturel.**

*Exemple. Si l'on se réfère à la définition du développement humain tel qu'énoncé par le Programme des Nations Unies en 1990 (PNUD), à savoir « processus d'élargissement de la gamme des choix accessibles à chaque être humain, qu'il s'agisse de vivre dans un cadre de vie sain, travailler ou jouir de liberté tant sur le plan économique, politique, culturel ou religieux », on peut constater que l'Afrique aujourd'hui est faiblement développée par rapport aux pays du Nord et autres pays émergents. À travers le cas du Congo, cette disparité actuelle de développement doit être étudiée par la mise en perspective historique de l'impact du phénomène de colonisation.*

**SAVOIRS**

Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept	Repères temporels
<p><b>Développement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Nature</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement économique</li> <li>○ développement humain</li> </ul> </li> <li>● <b>Facteurs de croissance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ recherche de matières premières</li> <li>○ recherche de nouveaux marchés</li> <li>○ innovations techniques importées</li> <li>○ formation professionnelle/ enseignement qualifiant</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>La période précoloniale</u></p> <p>Comme l'Europe à l'époque préindustrielle, l'Afrique centrale connaît une économie de subsistance (chasse, cueillette, agriculture, artisanat, marchés locaux). Le secteur primaire domine (population active, production, consommation). L'énergie est principalement d'origine humaine. La production artisanale fournit l'outillage en métal, les objets culturels... Mais il existe dans toute l'Afrique centrale des routes commerciales parcourues par des caravanes.</p> <p><u>La période coloniale</u></p> <p>La colonisation provoque la croissance économique : hausse de la production minière (cuivre, uranium...) et agricole. Ces biens sont destinés à l'exportation vers l'Europe. Un réseau des transports est développé à cette fin (chemin de fer, réseau routier et fluvial). Des centrales hydrauliques fournissent l'énergie nécessaire.</p> <p>L'autorité coloniale favorise le monopole des firmes belges ou multinationales. Leurs bénéfices sont assurés, car les salaires des ouvriers congolais sont modestes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Étapes du développement             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ économie précoloniale ou économie de subsistance</li> <li>○ exploitation coloniale</li> <li>○ économie postcoloniale</li> </ul> </li> <li>● Révolutions industrielles</li> <li>● Colonisation du Congo (EIC en 1885 et Congo)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ stabilité politique</li> <li>○ redistribution des richesses</li> <li>● <b>Facteurs de crise</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ exploitation de la main d'œuvre</li> <li>○ instabilité politique</li> <li>○ production d'exportation</li> </ul> </li> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de croissance)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ productions agricole et minière ↗</li> <li>○ exportations ↗</li> </ul> </li> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de développement)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ population ↘ puis ↗</li> <li>○ population active ↗</li> <li>○ niveau de vie ↗</li> <li>○ urbanisation</li> </ul> </li> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de sous développement)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ faiblesse du bien-être lié au développement humain (emplois, santé, éducation...)</li> </ul> </li> </ul>	<p>et les couts d'extraction des matières premières bas.</p> <p>Le déplacement des populations, les maladies tropicales et le travail forcé provoquent une diminution de la population durant la période léopoldienne. Pour répondre à une demande importante de main-d'œuvre qualifiée et en bonne santé, des programmes sanitaires et éducatifs sont mis en place : formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés, construction d'hôpitaux, aides agricoles pour éviter les famines (manioc, patates douces...moins sensibles aux variations climatiques).</p> <p>La formation des universitaires débute tardivement au milieu des années 50. Une partie de la population migre de la brousse vers les centres urbains et les centres d'exploitation.</p> <p><u>La période postcoloniale</u></p> <p>L'indépendance politique n'a pas modifié l'organisation économique du pays qui reste centrée sur l'exploitation des ressources minières, propriétés des grandes entreprises multinationales. Quelques années après l'indépendance, le pouvoir tombe aux mains d'un dictateur : le général Mobutu. La corruption du régime ne favorise pas un développement économique qui profiterait à la population.</p> <p>Pire, la lutte contre la dictature engendre des luttes internes aggravées par des ingérences étrangères. Actuellement, l'est du Congo est même victime de guerres de pillages.</p> <p>L'instabilité politique, le système d'exploitation des ressources naturelles qui bénéficie peu au pays compromettent le développement de la région.</p> <p>Depuis leur indépendance, d'autres pays d'Afrique connaissent une histoire comparable à celle du Congo. Toutefois, des facteurs de développement économique commencent à être perceptibles dans certains d'entre eux.</p> <p>En effet, l'Afrique connaît depuis 2000 un taux de croissance supérieur à 5 %. Mais si la croissance favorise le développement, elle ne suffit pas à l'assurer seule. Pour preuve, un tiers des pauvres de la planète vivent en Afrique subsaharienne contre un cinquième en 1990.</p> <p>En outre, elle repose sur une série de mannes (pétrole, potassium, etc.) peu pourvoyeuses d'emplois. Les inégalités se creusent et les gouvernements qui, faute de bien répartir l'immense manne des profits résultant des investissements chinois,</p>	<p>belge en 1908)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>● Indépendance du Congo: 1960</li> </ul>
---	--	--

	français et américains et les 50 milliards de dollars (40 milliards d'euros) d'aides publiques annuelles, renforcent l'instabilité.	
--	---	--

	Néanmoins, l'Afrique est riche. Si les élites africaines construisent des États capables d'organiser l'économie et la société au bénéfice du plus grand nombre, l'Afrique centrale pourra connaître la même trajectoire de développement que d'autres anciennes colonies comme l'Inde, le Brésil...	
--	---	--

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.
---



## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Situer dans le temps »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer des facteurs de croissance et d'expliquer leur rôle dans l'histoire du Congo de la colonisation à aujourd'hui.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'une représentation du temps (chronologie, ordre).

*Par exemple, en partant de la ligne du temps complétée en classe situant les étapes du développement du Congo de la colonisation à aujourd'hui et les repères temporels étudiés, l'élève est capable de citer et d'expliquer les éléments constitutifs de cette représentation.*

3. L'élève est capable d'énoncer les repères de temps pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les dates de 1885 et de 1960 comme repères temporels pertinents pour situer dans le temps le développement économique du Congo.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier dans un document iconographique inédit traitant de l'exploitation du caoutchouc durant la période léopoldienne la caractéristique du facteur de croissance concerné.*

2. L'élève est capable de compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé).

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée des informations comme l'instabilité politique de la RDC comme frein au développement économique du pays.*

3. L'élève est capable d'ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de placer correctement sur une ligne du temps donnée des informations comme l'exploitation des ressources minières du Congo, les conflits militaires actuels et des repères temporels comme les révolutions industrielles, la colonisation et l'époque postcoloniale.*

### • Transférer

L'élève est capable de compléter une représentation du temps en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et de mettre ces informations en relation avec les repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de retracer, à l'aide d'une ligne du temps donnée, l'histoire du développement du Congo au départ d'informations puisées dans quelques documents inédits.*

<b>COMPARER</b>	THÈME 2: TECHNOLOGIES ET MODES DE VIE (à titre indicatif, 6 périodes de 4 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à l'insertion socioprofessionnelle et l'environnement, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, la situation économique du monde occidental.</b></p> <p><i>Exemple. Depuis ses débuts, l'économie capitaliste vit au rythme des phases de croissance et des phases de crise. Les années 1930 ont été marquées par la crise économique la plus grave du XX<sup>e</sup> siècle. En revanche, les années 1945-1975, les « Golden Sixties* », ont connu une croissance exceptionnelle et elles ont constitué le cœur de la société de consommation.</i></p> <p><i>Comment expliquer ces phases de crise et la prospérité des années qui ont suivi la 2<sup>e</sup> guerre mondiale?</i></p> <p><i>*En France, cette période est appelée « Trente glorieuses ».</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outil conceptuel à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées au concept</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Développement</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement économique</li> </ul> </li> <li>• <b>Facteurs de croissance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ innovations techniques et financières</li> <li>○ qualification de la main-d'œuvre</li> <li>○ ressources naturelles</li> <li>○ organisation du travail</li> <li>○ augmentation du commerce international</li> <li>○ intervention de l'État contre les crises (keynésianisme &gt; &lt; libéralisme économique)</li> <li>○ répartition des richesses</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Croissance et crise économique</u></p> <p>À partir du début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Europe de l'Ouest et les USA bénéficient d'une croissance de longue durée; toutefois, celle-ci est régulièrement perturbée par des crises économiques.</p> <p>La crise la plus grave du XX<sup>e</sup> siècle éclate au grand jour en 1929 avec le Krach boursier de Wall Street; elle s'étend peu à peu au reste du monde capitaliste.</p> <p>De façon classique, la crise se manifeste par une diminution de la production surtout industrielle, une chute du commerce international, - qui affecte particulièrement la Belgique, grande exportatrice -, et une montée du chômage. Le niveau de vie qui commençait un peu à s'améliorer régresse. La crise a des conséquences politiques. Certains cherchent des boucs émissaires (xénophobie), d'autres migrent à la recherche d'emplois.</p> <p>Aux États-Unis, les causes de la crise précèdent le krach boursier. Ainsi, les salaires n'augmentent pas au même rythme que les capacités de production. Une petite minorité de la population (10 %) possède une grande partie de la richesse nationale (40 %). Elle ne peut absorber toute la production déjà tournée vers les biens de consommation. Crise de surproduction ou crise de sous-consommation !</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étapes du développement             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Économie préindustrielle: jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ Révolution agricole: à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »: le XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »: le milieu du XX<sup>e</sup> siècle</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de croissance)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Voir Unité 4</li> </ul> </li> <li>● <b>Facteurs de crise</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ surproduction/sous-consommation</li> </ul> </li> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de développement)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ évolution de la répartition population active</li> <li>○ population, longévité, santé ↗</li> <li>○ évolution de la répartition de la population rurale et de la population urbaine, urbanisation</li> <li>○ niveau de vie ↗</li> </ul> </li> <li>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de crise)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ productions ↘</li> <li>○ chômage ↗</li> <li>○ niveau de vie ↘</li> </ul> </li> </ul>	<p>Au XIX<sup>e</sup> siècle, le monde patronal est partisan de la liberté économique : l'État ne doit pas intervenir dans le domaine économique en ce compris les relations entre employeurs et travailleurs. En cas de crise, la règle est « laisser faire, laisser aller », la situation redeviendra normale de façon naturelle. Par exemple, suite au chômage, les salaires vont diminuer et quand ils seront suffisamment bas, les entreprises redevenues rentables pourront embaucher. Cette conception s'impose facilement vu la domination politique de la bourgeoisie.</p> <p>Mais dans les années 1930, la reprise tarde. La gravité de la crise est telle que certains hommes politiques osent organiser l'intervention de l'État pour relancer la machine économique : le président Roosevelt aux USA. Puisque la demande globale de la société (les ménages et les entreprises) n'est pas suffisante pour amener les entreprises à produire davantage et ainsi à embaucher, l'État, dans un premier temps, va augmenter sa propre demande: grands travaux, aides sociales... L'État distribue ainsi du pouvoir d'achat (la construction d'un nouveau barrage implique la distribution de salaires supplémentaires, par exemple), mais comme ses dépenses augmentent plus vite et plus fort que les impôts, le budget est déficitaire. Dans un second temps, il est prévu que le retour à la prospérité permette au gouvernement d'augmenter les recettes des impôts et de diminuer ses dépenses, il comble ainsi le déficit du budget créé pendant la crise.</p> <p>En fait, ce sont les énormes dépenses dues à la guerre qui, finalement, permettront la relance de l'économie américaine.</p> <p>La lutte anticrise tentée par Roosevelt sera théorisée par un économiste anglais: John Maynard Keynes.</p> <p><u>La société de consommation</u> Entre 1945 et 1975, l'Europe et les États-Unis connaissent une croissance unique dans l'histoire de l'humanité, cette période est marquée par le plein emploi.</p> <p>Les inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle » arrivent à maturité. Le bien le plus symbolique de la société de consommation est l'automobile. La construction des autoroutes, l'extension des villes vers les banlieues, le tourisme sont des marchés induits par le développement de cette industrie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inventions de la « 1<sup>re</sup> révolution industrielle » <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Elles datent de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup> siècle.</i></li> <li>○ <u>Machine à vapeur</u></li> <li>○ <u>Chemin de fer</u></li> </ul> <p><i>Diffusion au XIX<sup>e</sup> siècle</i></p> </li> <li>● Inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle » <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Elles datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.</i></li> <li>○ <u>Électricité: dynamo</u></li> <li>○ <u>Automobile</u></li> <li>○ <u>Avion</u></li> </ul> <p><i>Diffusion à partir de la 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.</i></p> </li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1940-1945</li> <li>● Suite des inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle » <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nucléaire après 1945</li> </ul> </li> </ul>
---	--	--

Avec l'électricité, de nouveaux secteurs économiques se développent: production de biens de consommation à destination des ménages: machine à linge, réfrigérateurs, radio, TV, téléphone et à la fin de siècle, l'ordinateur et l'internet.

Pour l'immense majorité de la population du monde occidental, le niveau de vie atteint des sommets: la croissance du PIB et le bien-être économique progressent parallèlement.

La poursuite de la scolarisation jusqu'à 18 ans et le développement de l'enseignement supérieur fournissent la main d'œuvre et les cadres nécessaires au fonctionnement de l'économie.

Certes, l'Europe a épuisé ses ressources d'énergie fossile et de matières premières, mais elle les importe à bas prix, par exemple l'uranium pour les centrales nucléaires et le pétrole. Les industries installées en bord de mer sont ainsi favorisées au détriment des bassins industriels du XIX<sup>e</sup> siècle. La Flandre s'industrialise: la production sidérurgique s'installe à Gand (Sidmar), de nouveaux secteurs se développent (assemblage automobile, chimie...). En Belgique, le rapport Nord Sud jusque-là favorable à la Wallonie s'inverse.

D'autres facteurs expliquent l'extraordinaire croissance de cette époque:

- l'organisation de la production (fordisme – travail à la chaîne) permet une augmentation de la productivité avec pour conséquence une baisse des prix des biens et une hausse des salaires;
- l'État veille sur la stabilité de la prospérité, il met en œuvre des politiques keynésiennes: intervention dès les premiers symptômes de crise
- la construction de l'Union européenne.

Certains auteurs ont cru déceler l'arrivée d'une 3<sup>e</sup> révolution industrielle à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

● Inventions d'une possible « 3<sup>e</sup> révolution industrielle »

- Ordinateur personnel: 1975
- Internet: 1990

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer des facteurs de croissance des pays occidentaux caractéristiques de la 2<sup>e</sup> révolution industrielle ou de citer et d'expliquer quelques indicateurs de crise (conséquences).*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un tableau de comparaison.

*Par exemple, en partant de la comparaison effectuée en classe entre la situation économique des USA et de la Belgique durant les années 1930, l'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs du tableau de comparaison.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit les informations relatives aux facteurs de crise ou de croissance, caractéristiques du concept « Développement ».*

2. L'élève est capable d'identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

*Par exemple, dans deux documents inédits traitant des solutions à mettre en œuvre pour sortir d'une crise économique, l'un exprimant un point de vue non interventionniste et l'autre le point de vue keynésien, l'élève est capable de repérer les différences entre les propositions.*

### • Transférer

À partir de documents inédits relatifs à deux situations vues en classe, l'élève est capable de compléter un tableau de comparaison mettant en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, à partir de documents inédits, l'élève est capable de compléter un tableau dont les entrées sont données comparant les facteurs et/ou les indicateurs de croissance du XIX<sup>e</sup> siècle, des années 30 avec ceux des « Golden Sixties ».*

<b>COMPARER</b>	THÈME: IDENTITÉS ET MIGRATIONS (à titre indicatif, 5 périodes de 4 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle et à l'insertion socioprofessionnelle, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, l'insertion de communautés*d'origine étrangère en Belgique.</b></p> <p><i>Exemple. La société belge d'aujourd'hui offre un visage multiple. Dans un contexte économique difficile, l'immigration et l'intégration suscitent débat. On a vu qu'au XIX<sup>e</sup> siècle la Belgique connaît une immigration flamande vers la Wallonie, laquelle se poursuit d'ailleurs jusqu'aux années 1950-1960. Par contre, le XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par une immigration de différentes communautés européennes et extra européennes avec des vagues importantes après la seconde guerre mondiale: les Italiens, les Espagnols, les Grecs, les Portugais, les Marocains, les Turcs, les Congolais*. S'il est important d'en expliquer les conditions historiques, il l'est tout autant de s'interroger sur le regard que l'on porte aujourd'hui comme hier sur les migrants et sur la notion d'identité.</i></p> <p><b>*Au minimum, une migration parmi celles citées, à choisir en fonction du milieu local de l'établissement.</b></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils* conceptuels à construire et à mobiliser</b> *à sélectionner en fonction du choix de la migration	<b>Notions* liées aux concepts</b> *à sélectionner en fonction du choix de la migration	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Migration</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Acteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ paysans</li> <li>○ ouvriers</li> <li>○ artisans</li> <li>○ étudiants</li> <li>○ élites</li> </ul> </li> <li>● <b>Facteurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ économie à base agricole</li> <li>○ évolution des modes de production</li> <li>○ raisons politiques</li> </ul> </li> </ul>	<p>L'immigration en Belgique dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle est principalement de nature économique et/ou familiale et/ou politique. Elle est souvent organisée par l'État.</p> <p>Les paysans, ouvriers, artisans, étudiants, élites sont les principaux acteurs de ces migrations.</p> <p><u>Dans les pays d'émigration (à l'exception du RDC)</u>                  Les crises agricoles, l'organisation agraire, la mécanisation poussent les paysans à quitter les campagnes. L'industrialisation à l'état embryonnaire ne parvient pas à absorber cette main-d'œuvre. Ce déficit d'emplois s'accompagne du chômage et de la pauvreté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2<sup>e</sup> révolution industrielle: à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle</li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>● Chute du mur de Berlin: 1989</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement économique industriel ↗</li> <li>○ démographie ↘</li> <li>○ abandon d'emplois à risque ou dévalorisés</li> <li>○ politique migratoire belge, européenne</li> </ul> <p>● <b>Lieux de destination</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ zones industrielles</li> <li>○ zones urbaines</li> </ul> <p>● <b>Ampleur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ augmentation/diminution en lien avec les facteurs</li> </ul> <p>● <b>Insertion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ de l'isolement à un degré d'intégration variable</li> <li>○ relations entre migrants et pays d'origine, un lien en tension</li> <li>○ freins: les stéréotypes</li> </ul> <p><b><u>Identité culturelle*</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Langue</b></li> <li>● <b>Habitudes de vie</b></li> <li>● <b>Religion/Pensée</b></li> <li>● <b>Origines</b></li> </ul> <p><i>*En fonction de la migration choisie</i></p>	<p><b>En fonction du mouvement migratoire choisi</b>, le professeur met en évidence les facteurs politiques adéquats parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ le fascisme en Italie</li> <li>▪ la guerre civile et la dictature en Espagne</li> <li>▪ la répression du régime d'Hassan II</li> <li>▪ la dictature des colonels en Grèce</li> <li>▪ la colonisation, la décolonisation, le régime de Mobutu, l'instabilité politique en RDC</li> </ul> <p>Par son régime démocratique, la Belgique assure des droits et libertés aux immigrants.</p> <p><u>En Belgique</u></p> <p>Après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, les bassins industriels du sillon Sambre et Meuse (charbonnages, industries métallurgiques, verrières et textiles) et la Campine en plein développement économique attirent ces migrants à la recherche de moyens de subsistance.</p> <p>S'ajoute à cela le fait que la Wallonie connaît un vieillissement de sa population et un déficit démographique.</p> <p>Au début des années 1970, Bruxelles et la Flandre autour des villes comme Gand, Anvers, Courtrai... deviennent à leur tour des régions attractives par le développement d'industries (assemblage automobile, sidérurgie) et le secteur de la construction et des services.</p> <p>Ces migrants comblent le déficit de main-d'œuvre dès lors que les Belges choisissent des emplois moins dangereux ou mieux valorisés.</p> <p><b>En fonction du mouvement migratoire choisi</b>, le professeur met en évidence le fait que des flux sont organisés par l'État belge qui signe des accords bilatéraux avec des pays européens et extra européens parmi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1946: accords signés avec l'Italie</li> <li>▪ 1956: accords signés avec l'Espagne</li> <li>▪ 1957: accords signés avec la Grèce</li> <li>▪ 1964: accords signés avec le Maroc et la Turquie</li> <li>▪ 1978: accords signés avec le Portugal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Accords de Schengen: 1997</li> </ul>
---	---	---

À partir des années 1970, face au ralentissement de la croissance économique, la Belgique met fin à l'appel de migrants non qualifiés mais elle organise le regroupement familial.

Cette législation n'empêche pas l'immigration clandestine.  
En 1997, les accords de Schengen en supprimant le contrôle aux frontières favorisent les mouvements des citoyens des États européens signataires. L'immigration d'origine européenne est d'ailleurs aujourd'hui la plus importante.

Si le plein emploi des « Golden Sixties » a facilité l'insertion des migrants, il n'en est plus de même dans le contexte socioéconomique de la fin du XX<sup>e</sup> siècle.  
La montée de l'islamisme radical cristallise l'attention sur certains flux migratoires en occultant d'une part, les apports positifs des migrations en général et d'autre part, l'origine européenne de la majorité des migrants en Belgique aujourd'hui.

L'image que se font les gens de l'autre reste empreinte de stéréotypes liés au mode de vie (habitudes alimentaires, vestimentaires...), à la culture (langue, rôles respectifs des hommes et des femmes au sein de la famille, relations sociales, religion et pratiques religieuses).

Le migrant reste attaché à des degrés divers à son pays d'origine. Cet attachement se concrétise notamment par le souci de maintenir la culture d'origine à travers la pratique de leur langue, de leur religion, de leurs habitudes de vie comme celles touchant à la nourriture, à l'habillement, par des transferts d'argent, par les contacts via les moyens de communication, par le retour au pays, fût-il rêvé.

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.



## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer deux ou trois caractéristiques d'un mouvement migratoire/de l'identité culturelle et de les expliciter par un exemple vu en classe.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un tableau de comparaison.

*Par exemple, en partant de la comparaison effectuée en classe entre la façon dont étaient perçus les émigrés belges au XIX<sup>e</sup> siècle et les immigrés actuels en Belgique, l'élève est capable d'expliquer la structure du tableau à double entrée*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit les informations relatives aux habitudes de vie, caractéristique du concept « Identité culturelle ».*

2. L'élève est capable d'identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

*Par exemple, pour répondre à la problématique sur la suspicion à l'égard de l'étranger migrant, l'élève est capable de repérer dans deux documents, l'un relatif à l'image du migrant belge, l'autre à l'image du migrant étranger les ressemblances dans la manière de percevoir l'autre.*

### • Transférer

A partir de documents inédits relatifs à deux situations vues en classe, l'élève est capable de compléter un tableau de comparaison mettant en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, à partir de documents inédits, l'élève est capable de compléter un tableau comparant l'image du migrant belge avec celle de l'immigré en Belgique pour mettre en évidence des stéréotypes communs et des caractéristiques culturelles différentes.*

<b>COMPÉTENCE AU CHOIX</b>	THÈME: HÉRITAGES CULTURELS (à titre indicatif, 4 périodes de 4 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p>Proposition 1 Moment clé privilégié: <b>Révolutions industrielles aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.</b></p> <p>Proposition 2 Moment clé privilégié: <b>Révolutions libérales et nationales.</b></p> <p><i>Le professeur peut choisir une autre entrée à cette unité à condition de construire un lien entre « Héritages culturels » et le contexte politique, social ou économique vu au 2<sup>e</sup> degré.</i></p>		
<p>Proposition 1 <b>En vue d'éclairer des enjeux liés au développement et à l'environnement, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, les relations entre l'art, en particulier l'architecture, et le développement industriel en Europe occidentale aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles</b></p> <p><i>Exemple. Chaque mouvement artistique naît de la rencontre entre d'une part, des créateurs et une époque et d'autre part, un environnement technique, politique, philosophique ou spirituel. Il suffit d'observer l'évolution de l'architecture des sociétés préindustrielles puis des sociétés industrielles pour s'en rendre compte, elle porte les traces des technologies mises en œuvre au fil des siècles et notamment celles des révolutions industrielles. La ville offre un visage toujours renouvelé par ces mutations. Comment l'architecture reflète-t-elle les révolutions industrielles?</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outil conceptuel à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées au concept</b>	<b>Repères temporels en fonction du choix opéré</b>
<p><b><u>Identité culturelle en lien avec le concept de développement</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arts</li> </ul>	<p>Chaque forme d'art reflète son temps.</p> <p>Le développement industriel des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles influence la peinture et la sculpture par les thèmes exprimés comme les usines et ses fumées, le machinisme, la misère de la classe ouvrière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>re</sup> révolution industrielle</li> <li>• 2<sup>e</sup> révolution industrielle</li> </ul>

Il influence aussi l'architecture: utilisation des matériaux dominants, des nouvelles techniques. L'architecture accompagne les changements de mode de vie comme le développement urbain et la mobilité.

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.

### Proposition 2

**En vue d'éclairer des enjeux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, les relations entre l'art, en particulier la peinture et la sculpture, et la démocratie en Europe occidentale.**

Exemple. Chaque mouvement artistique naît de la rencontre entre d'une part, des créateurs et une époque et d'autre part, un environnement politique, philosophique ou spirituel.

Ainsi, les peintres, les sculpteurs ont été inspirés par les aspirations des peuples à disposer d'eux-mêmes. Il suffit d'observer l'espace public de certains pays qui ont vécu le printemps arabe pour s'apercevoir que les aspirations démocratiques s'y sont exprimées au moyen du « Street art ».

Comment la création artistique les reflète-t-elle ?

## SAVOIRS

Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept	Repères temporels en fonction du choix opéré
<p><b><u>Identité culturelle en lien avec le concept de démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arts</li> </ul>	<p>Chaque forme d'art reflète son temps. Les révolutions libérales et nationales des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles influencent la peinture par les thèmes exprimés comme la conquête de la liberté, l'appartenance à une nation, l'exaltation du sentiment national. La peinture accompagne les changements de mode de pensée et la vision que l'on se fait de la place de l'homme dans la société.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution française: 1789</li> <li>• Révolution belge: 1830</li> </ul>

L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, Bruxelles, la Flandre et la Wallonie.

### Proposition 1

#### Niveau attendu de maîtrise du processus transférer de la compétence « Situer dans le temps »: exemple

- **Transférer**

L'élève est capable de compléter une représentation du temps en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et en mettant ces informations en relation avec les repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de retracer, à l'aide d'une ligne du temps donnée, l'influence des révolutions industrielles sur l'architecture au travers de plusieurs traces inédites.*

### Proposition 2

#### Niveau attendu de maîtrise du processus transférer de la compétence « Comparer »: exemple

- **Transférer**

À partir de documents inédits relatifs à deux situations vues en classe, l'élève est capable de compléter un tableau de comparaison mettant en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, à partir de quelques peintures ou sculptures illustrant les révolutions française, belge ou italienne, l'élève est capable de compléter un tableau comparant les manières d'exprimer dans l'art les idées de nation et de liberté.*

## **IV. 3<sup>e</sup> DEGRÉ: VUE SYNTHÉTIQUE ET UNITÉS**

		<b>Vue synthétique</b>	
		<b>Unité 1</b> <b>Évolution du suffrage en Belgique.</b> (± 5P)	<b>Unité 2</b> <b>La question sociale et l'égalité hommes/femmes.</b> (± 6P)
<b>3<sup>e</sup> DEGRÉ</b>	<b>Thème</b> Acquis sociaux et politiques	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Stratification sociale	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Stratification sociale
	<b>Thème</b> Belgique fédérale	<b>Unité 3</b> <b>De la Belgique unitaire à la Belgique fédérale.</b> (± 4P)	
	<b>Thème</b> Extrémismes	<b>Unité 4</b> <b>La montée des totalitarismes et l'URSS.</b> (± 4P)	<b>Unité 5</b> <b>La montée des totalitarismes, l'Allemagne nazie, les guerres mondiales et génocides.</b> (± 8P)
	<b>Thème</b> Union européenne	Concept: Démocratie/Autoritarisme	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Stratification sociale
	<b>Thème</b> Union européenne	<b>Unité 6</b> <b>La construction européenne, une si longue histoire.</b> (± 5P)	<b>Unité 7</b> <b>La construction européenne, vers une Europe à géométrie variable.</b> (± 5P)
	<b>Thème</b> Mondialisation des échanges	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Identité culturelle	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Identité culturelle
	<b>Thème</b> Mondialisation des échanges	<b>Unité 8</b> <b>L'économie et société à partir de la fin du XX<sup>e</sup> siècle.</b> (± 8P)	
	<b>Thème</b> Belgique fédérale	Concept: Développement	
	<b>Thème</b> Belgique fédérale	<b>Unité 9</b> <b>La Belgique fédérale et la construction des identités flamande et wallonne.</b> (± 8P)	
	<b>Thème</b> Belgique fédérale	Concept: Démocratie/Autoritarisme Concept: Identité culturelle	

**SITUER DANS LE TEMPS**

THÈME: ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES (à titre indicatif, 5 périodes de 5<sup>e</sup> année sur un total de 27)

**En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, la participation citoyenne par l'exercice électoral en Belgique de 1830 à aujourd'hui.**

*Exemple. Depuis le milieu des années 90, force est de constater une poussée abstentionniste en Europe lors des scrutins électoraux. La Belgique n'échappe pas à ce mouvement. Cet affaiblissement de la participation électorale présente un double danger : d'un côté, la légitimité des élus et donc des décisions qu'ils prennent est moindre; d'un autre côté, la cohésion sociale est mise à mal par l'exclusion d'une partie de l'électorat. C'est dans ce contexte qu'il faut situer certaines tentatives de remise en cause de notre mode de scrutin obligatoire et proportionnel. Mais quelle est l'origine du suffrage universel en Belgique? Se rend-on compte que cet acquis est le résultat d'une lutte de plus de cent ans?*

**SAVOIRS**

Outils conceptuels à construire et à mobiliser	Notions liées aux concepts	Repères temporels
<p><b><u>Démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie parlementaire: les citoyens</li> </ul> </li> <li>• <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ élections</li> </ul> </li> <li>• <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ séparation des pouvoirs</li> <li>○ participation au pouvoir: vote obligatoire</li> <li>○ droits politiques en évolution: vers le suffrage universel</li> <li>○ liberté d'association → multipartisme</li> </ul> </li> </ul>	<p>Le peuple belge est souverain, mais seuls ceux qui répondent à la définition de citoyen exercent les droits politiques.</p> <p>Par les élections, chaque citoyen choisit au sein des partis politiques des personnes qui le représentent au Parlement, détenteur du pouvoir législatif. Constitué du Sénat et de la Chambre des représentants, ce parlement contrôle également le pouvoir exécutif (le gouvernement).</p> <p>Les partis politiques naissent pour répondre aux enjeux sociétaux qui apparaissent. Par exemple, le parti écologique naît à la fin des années 70 pour répondre aux enjeux environnementaux. Le nombre de sièges attribué aux différents partis est proportionnel au nombre de voix obtenues.</p> <p>La définition de citoyen s'élargit au fil du temps: le nombre d'électeurs augmente.</p> <p>En 1830, la première assemblée législative (Congrès national) limite la définition de citoyen aux hommes belges majeurs qui paient un certain montant d'impôt (le cens): la riche bourgeoisie et les riches propriétaires terriens, soit 1% de la population (suffrage censitaire).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution belge:1830</li> <li>• Constitution belge:1831</li> <li>• 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914 -1918</li> <li>• Suffrage universel masculin: 1919</li> <li>• 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939 -1945</li> </ul>

<p><b><u>Stratification sociale</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ classe ouvrière/classe bourgeoise</li> <li>○ hommes/femmes</li> <li>○ nationaux/étrangers</li> </ul> </li>   <li>● <b>Origine des groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ naissance/richesse</li> <li>○ genre</li> <li>○ nationalité</li> </ul> </li>   <li>● <b>Rapport entre les groupes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ citoyens/non citoyens</li> </ul> </li> </ul>	<p>En 1919, tous les Belges majeurs de sexe masculin accèdent au vote (suffrage universel).</p> <p>En 1948, les femmes accèdent au droit de vote; en 1981, c'est le tour des Belges âgés de 18 à 21 ans.</p> <p>Aujourd'hui, la citoyenneté ne dépend plus de la nationalité belge au niveau des élections communales et européennes.</p> <p>La composition des groupes sociaux qui revendiquent la citoyenneté varie au fil du temps. Exemples: - Au 19<sup>e</sup> siècle, il s'agit de la classe ouvrière. - Dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, ce sont les femmes. - Ensuite, ce sont les étrangers européens puis non européens.</p> <p>Les non-citoyens revendiquent le droit de devenir citoyen et l'égalité dans l'exercice du pouvoir.</p> <p>En Belgique, la participation citoyenne au pouvoir se concrétise par le vote obligatoire. Dans le passé, l'acquisition de ce devoir est le fruit de luttes menées par la classe ouvrière, par les syndicats et par des représentants politiques défendant les intérêts des non-privilegiés. Aujourd'hui, il est le fait de compromis politiques.</p> <p>La croissance du taux d'abstention questionne le fonctionnement démocratique: rôle des partis politiques, proportionnalité, obligation de vote, professionnalisation de la fonction politique ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Suffrage universel mixte: 1948</li> </ul>
<p>L'élève sera capable de localiser sur la carte d'Europe ou sur le planisphère les pays cités dans l'unité et, le cas échéant, sur la carte de Belgique, les entités fédérées.</p>		



## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Situer dans le temps »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'expliciter les principes organisateurs d'un support permettant de situer des informations dans leur contexte historique (tableau, schéma, court texte, représentation du temps).

2. L'élève est capable d'expliciter les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.

*Par exemple, citer et expliciter la 1<sup>re</sup> guerre mondiale comme contexte favorable à l'obtention du suffrage universel masculin.*

3. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, citer et expliciter l'exclusion des femmes du suffrage universel jusqu'en 1948 comme caractéristique du concept « stratification sociale ».*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation non vue en classe une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, identifier le concept de démocratie et sa caractéristique « droits/libertés : la participation au pouvoir » sur une affiche illustrant les revendications des femmes pour l'obtention du suffrage universel au début du XX<sup>e</sup> siècle.*

2. L'élève est capable de compléter un support au choix (tableau, schéma, représentation du temps) en replaçant dans son contexte temporel une information puisée dans un document inédit, relative à une situation non vue et à une ou plusieurs caractéristiques du concept abordé.

3. L'élève est capable de rédiger un court texte expliquant la relation entre une information puisée dans un document et un repère temporel pertinent vu en classe.

*Par exemple, rédiger quelques lignes expliquant en quoi la 1<sup>re</sup> guerre mondiale a été un facteur déterminant dans l'évolution du suffrage masculin en Belgique.*

### • Transférer

À l'aide d'un support de communication au choix (tableau, schéma, court texte, représentation de temps), situer dans leur contexte historique les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits relatifs au thème en les mettant en relation avec les repères temporels pertinents et en mobilisant les caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, retracer sur une ligne du temps, au départ des informations puisées dans un dossier documentaire varié, l'évolution du suffrage des femmes en Belgique depuis 1830. Expliquer ensuite par un court texte le lien existant entre ces informations et les repères de temps choisis comme le suffrage universel mixte et la 2<sup>e</sup> guerre mondiale.*

<b>CRITIQUER</b>	THÈME: ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES (à titre indicatif, 6 périodes de 5 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à l'insertion socioprofessionnelle et à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, les acquis sociaux en particulier ceux des femmes.</b></p> <p><i>Exemple.</i> Lorsque l'on tape aujourd'hui sur un moteur de recherche les mots « Les femmes devraient... », quelles occurrences se présentent le plus fréquemment ? « ... rester à la maison, obéir aux hommes, rester dans la cuisine, ne pas conduire... ».</p> <p>Dans nos sociétés modernes, ces stéréotypes liés au genre sont en contradiction avec le discours ambiant qui met en avant l'égalité hommes-femmes. Ils expliquent aussi en partie le maintien de situations discriminantes envers elles dans le monde du travail, au sein des familles, à l'école en dépit de l'acquisition de droits politiques et sociaux.</p> <p>Replaçons ces stéréotypes dans une continuité historique ainsi que le mouvement des femmes vers plus d'émancipation sociale en Belgique.</p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils conceptuels à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées aux concepts</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b>Démocratie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rôle de la participation au pouvoir dans l'acquisition des droits sociaux</li> <li>○ droits juridiques: égalité hommes/femmes</li> <li>○ droits sociaux: vers une protection sociale</li> <li>○ persistance d'inégalités sociales</li> </ul> </li> </ul>	<p>Les acquis sociaux sont liés étroitement aux acquis politiques. Ils s'acquièrent parallèlement à l'évolution du paysage politique belge: naissance du parti ouvrier (POB), prise de conscience par les partis catholiques et libéraux de la misère ouvrière (la question sociale).</p> <p>Les syndicats organisent le monde ouvrier qui entame la lutte contre les patrons pour obtenir une législation en leur faveur (journée des 8 heures, repos dominical, congés payés...). Le contexte belge d'après-guerre et la révolution russe avec la montée du communisme jouent un rôle également important dans l'octroi de droits sociaux.</p> <p>Dans le même temps, considérées comme mineures, les femmes ne jouissent pas des mêmes droits que les hommes. Les années 80 verront consacrée l'égalité juridique hommes/femmes. Des discriminations perdurent notamment en matière salariale, de progression de carrière...</p> <p>Dans le cadre du développement industriel du XIX<sup>e</sup> au début du XX<sup>e</sup> siècle, les tensions sociales sont souvent analysées sous l'angle de l'opposition entre la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitution belge:1831</li> <li>• Révolutions industrielles</li> <li>• 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>• Sécurité sociale: 1944</li> <li>• Suffrage universel mixte: 1948</li> </ul>

<p><b><u>Stratification sociale</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ classe ouvrière/classe bourgeoise/classe moyenne</li> <li>○ hommes/femmes</li> </ul> </li> <li>• <b>Origine des groupes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ naissance/richesse</li> <li>○ genre</li> </ul> </li> <li>• <b>Rapport entre les groupes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dominant/dominé</li> <li>○ rôle des traditions</li> <li>○ droits et devoirs propres aux groupes</li> </ul> </li> </ul>	<p>bourgeoisie « capitaliste » et le prolétariat. L'appartenance à l'une de ces classes est déterminée par l'origine des revenus.</p> <p>Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, émerge une classe « moyenne » qui prend de plus en plus d'importance, mais qui, aujourd'hui, confrontée à la crise économique voit une partie de ses membres rejoindre les précarisés.</p> <p>Il est question d'une société duale : les nantis, un petit nombre face à l'immense majorité des gens.</p> <p>Les femmes sont les premières victimes de cette dualisation par la persistance d'une répartition traditionnelle des rôles hommes/femmes.</p> <p>Les travailleuses revendiquent l'égalité avec les travailleurs notamment en matière salariale.</p> <p>Les femmes luttent pour leur émancipation sociale.</p>	
<p>L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Critiquer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer des caractéristiques de la stratification sociale et de les expliciter à partir des inégalités entre les hommes et les femmes dans le monde du travail.*

2. L'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les trois questions clés à se poser pour identifier un document pertinent par rapport à la problématique à résoudre: le document concerne-t-il le lieu, la date et le thème évoqués dans la problématique?*

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour critiquer un document pertinent: l'auteur est-il un témoin direct ? Est-il compétent ? Quelle est son intention ? Est-il influencé par sa position sociale ? Les informations sont-elles confirmées ou non par d'autres documents ?*

3. L'élève est capable d'expliquer à partir d'exemples vus en classe, en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, en classe, sous la conduite du professeur, l'élève a apprécié la pertinence et la fiabilité du témoignage d'une ouvrière de la Fabrique Nationale relatif à l'inégalité salariale entre hommes et femmes dans le contexte de la grève de 1966; il est capable d'expliquer le raisonnement par lequel ce témoignage est considéré comme pertinent et fiable.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatifs à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier dans un document inédit des inégalités de droits entre hommes et femmes dans la société ou dans le monde du travail.*

2. L'élève est capable au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatifs à une situation vue en classe, de répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.

*Par exemple, pour apprécier des témoignages du porte-parole de la Fabrique Nationale et d'une ouvrière de l'usine, l'élève est capable de répondre aux questions clés relatives à leur pertinence et à leur fiabilité.*

3. Au départ de témoignages ou de points de vue inédits, relatifs à une situation vue en classe, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.

*Par exemple, en comparant les témoignages du porte-parole de la Fabrique Nationale et d'une ouvrière relatifs aux inégalités salariales entre les hommes et les femmes, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.*

4. Au départ des réponses aux questions clés, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.

*Par exemple, au départ des réponses aux questions clés à propos du témoignage du porte-parole de la Fabrique Nationale, réponses validées par le professeur, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.*

- **Transférer**

L'élève est capable d'apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatifs à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, au départ d'un dossier documentaire inédit traitant de l'attitude des différents secteurs de l'opinion publique belge au sujet de la dépénalisation de l'avortement, l'élève est capable de sélectionner les documents pertinents et d'énoncer des raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier en mettant en évidence des concordances et des divergences en lien avec les concepts « Démocratie » et « Stratification sociale ».*

<b>COMPARER</b>	THÈME: BELGIQUE FÉDÉRALE (à titre indicatif, 4 périodes de 5 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active et à la diversité culturelle, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, la forme actuelle de notre État belge.</b></p> <p><i>Exemple.</i> Après une sixième réforme en 2014, l'État belge change une nouvelle fois. Désormais, le montant des allocations familiales sera différent à Charleroi, à Anvers et à Eupen, les revenus seront taxés différemment pour un Bruxellois, un Flamand, un Wallon ainsi que les limitations de vitesse, les titres-services... Les entités fédérées obtiennent de plus en plus de compétences. C'est la réponse que les représentant(e)s politiques apportent aux nombreuses crises survenues dans le "Royaume de Belgique" depuis sa création en 1830. Le processus va-t-il se poursuivre? La Belgique survivra-t-elle encore longtemps? Nul ne peut actuellement répondre à cette question, mais pour comprendre l'évolution future, il faut connaître les avatars de l'État unitaire.</p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils conceptuels à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées aux concepts</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b>Démocratie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Institutions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ État unitaire/État fédéral et entités fédérées</li> </ul> </li> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie parlementaire : les citoyens aux niveaux fédéral, communautaire et régional</li> </ul> </li> <li>● <b>Légitimation du pouvoir des entités fédérées</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ élections au niveau des subdivisions territoriales</li> </ul> </li> </ul>	<p>La Belgique accède à l'indépendance en 1830. Depuis des temps anciens, le territoire de la Belgique est soumis à l'influence des mondes latin et germanique. Cela engendre une pluralité culturelle qui persiste après 1830.</p> <p>La différence de langue, de culture est la première source des revendications flamandes. Au moment de l'indépendance, seul le français est reconnu comme langue officielle de la Belgique. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les Flamands obtiennent la reconnaissance de leur langue dans la justice, l'enseignement et dans l'administration.</p> <p>Inquiets d'une francisation progressive et continue de Bruxelles et de sa périphérie, les Flamands obtiennent en 1962 la fixation d'une frontière garantissant l'homogénéité linguistique de la Flandre.</p> <p>À partir des années 1960, les difficultés industrielles de la Wallonie poussent peu à peu des hommes politiques wallons, à réclamer une plus grande autonomie dans les matières économiques pour leur région alors que les Flamands demandent plutôt quant à eux plus d'autonomie culturelle pour leur communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Révolution et Constitution belges: 1830 et 1831</li> <li>● 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> révolutions industrielles: XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles</li> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● Suffrage universel masculin: 1919</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ séparation des pouvoirs</li> <li>◦ reconnaissance de la langue de la majorité</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Identité culturelle</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Langue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ diversité: patois flamands/patois wallons → flamand/français</li> </ul> </li> <li>• <b>Origines</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ influence des mondes latin et germanique</li> </ul> </li> </ul>	<p>Depuis 1970, soumise à cette double revendication, la Belgique évolue vers une structure fédérale entraînant en 1993 la révision de l'article premier de la Constitution: "La Belgique est un État fédéral qui se compose des communautés et des régions".</p> <p>L'État fédéral conserve des compétences dans de nombreux domaines comme les affaires étrangères, la défense nationale, la justice, les finances, la sécurité sociale, ainsi qu'une partie importante de la santé publique et des affaires intérieures.</p> <p>Les communautés sont au nombre de trois : la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone. Elles gèrent les matières de culture, d'enseignement, de santé, d'aide à la jeunesse...</p> <p>Les régions sont au nombre de trois : la Région wallonne, la Région flamande et la Région de Bruxelles-Capitale. Elles ont en charge l'économie, l'environnement, les transports...</p> <p>Les communautés et les régions sont dotées d'un gouvernement et d'un parlement élu qui exercent le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif dans leur domaine de compétence. Les institutions de la Région de Bruxelles - capitale préservent les droits de la minorité flamande habitant Bruxelles.</p> <p>Les Flamands ne se satisfont pas de cette organisation de l'État belge: ils demandent que les entités fédérées obtiennent toujours plus de compétences aux dépens de l'État central. En outre, le débat est permanent entre francophones et Flamands pour savoir si la région de Bruxelles est ou doit être une région à part entière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939–1945</li> <li>• Suffrage universel mixte: 1949</li> <li>• Fixation de la frontière linguistique: 1962</li> <li>• Début du processus de fédéralisation: 1970</li> </ul>
<p>L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer deux ou trois caractéristiques du concept de démocratie en prenant comme exemple une des entités fédérées.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un support permettant de comparer des informations (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps).

*Par exemple, l'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un schéma ou d'un tableau à double entrée en partant d'un exemple vu en classe comparant la Belgique unitaire des années 1950 et 1960 et la Belgique fédérale d'aujourd'hui au point de vue de l'organisation institutionnelle.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit (article de presse) des propositions qui remettent en cause le fonctionnement démocratique de l'État unitaire belge.*

2. L'élève est capable d'identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans des documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations dont une non vue en classe. Les expliquer en utilisant des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable de comparer des documents relatifs à la Belgique unitaire et d'autres à la Belgique fédérale pour identifier une permanence comme les frontières de la Belgique et un changement comme le nombre d'entités politiques ou le nombre de langues.*

### • Transférer

À partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe, l'élève est capable de construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé et d'énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs.

*Par exemple, à partir de documents inédits, l'élève est capable de construire un outil de communication comparant le fédéralisme à la belge et le fédéralisme aux USA et énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs.*



<b>CRITIQUER</b>	THÈME: EXTRÉMISMES (à titre indicatif, 4 périodes de 5 <sup>e</sup> année sur un total de 27 par année)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, les fragilités de la démocratie.</b></p> <p><i>Exemple. La démocratie est un régime politique fragile, plusieurs fois dans l'histoire elle a dû céder la place à des régimes autoritaires. Mais elle est aussi lente et difficile à installer. Les pays qui n'ont pas de tradition démocratique échappent avec difficulté aux pesanteurs des solutions autoritaires. La Russie en est un bel exemple.</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outil conceptuel à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées au concept</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Autoritarisme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dirigeants du parti unique et le plus souvent son chef unique</li> </ul> </li> <li>● <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ idéal politique et économique</li> </ul> </li> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ totalitarisme</li> <li>○ absence de droits</li> <li>○ absence de libertés</li> <li>○ pas de justice indépendante</li> </ul> </li> </ul>	<p>Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la Russie est un pays encore très peu développé. L'immense majorité de la population travaille dans le secteur primaire, toutefois, des industries commencent à se développer dans les grandes villes comme Moscou.</p> <p>La Russie reste une monarchie absolue dirigée par le Tsar.</p> <p>En 1917, le parti communiste dirigé par Lénine organise une révolution et s'empare du pouvoir avec la volonté de développer économiquement le pays et de créer une société égalitaire, sans classe.</p> <p>Pour atteindre ces objectifs, le parti impose sa dictature (ou son pouvoir absolu) sur le pays. Peu après la mort de Lénine, un seul homme règne sur le parti : Staline. Celui-ci est le maître de l'État et l'État contrôle tout: le régime devient totalitaire.</p> <p>Les médias (radio, journaux), les artistes, l'école sont des outils de propagande : ils doivent célébrer Staline et les réussites du régime. Ils donnent une image mensongère de l'état du pays.</p> <p>La population est contrôlée par la police politique.</p> <p>La justice n'est pas indépendante: procès truqués, déportation de centaines de milliers de prisonniers dans des camps de travail (goulag).</p> <p>Les violations des droits des gens (arrestations arbitraires, déportation dans des</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Révolution soviétique: 1917</li> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>● Chute du mur de Berlin: 1989</li> <li>● Déclaration universelle des droits de l'Homme: 1948</li> </ul>

• **Image du pouvoir**

- culte du chef
- rôle de la propagande

camps de travail, exécutions...) sont monnaie courante.

La répression s'abat sur les contestataires et même les membres du parti soupçonnés de vouloir s'opposer à Staline. S'installe un climat de terreur.

Le droit des gens est sacrifié à l'idéal de la société sans classe et à celui du développement économique visant l'expansion d'une industrie lourde (charbon, acier).

Après la mort de Staline, les pires excès du régime s'atténuent. Néanmoins, il reste totalitaire: les élections ne sont pas libres, aucune opposition n'est tolérée, la propagande continue à former les esprits.

L'économie ne parvient pas à générer une société de consommation. En 1991, le régime s'écroule épuisé par une politique économique et militaire, rivale de celle des USA depuis la fin de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale (guerre froide).

Malgré le multipartisme et l'existence d'une opposition, la Russie ne satisfait pas encore à certains critères qui fondent la démocratie (par exemple, justice et processus électoral).

Aujourd'hui, la population russe est traversée par un sentiment nostalgique de l'URSS, car elle a gardé dans sa mémoire collective le souvenir de la construction d'une société égalitaire sans classe et d'une grande puissance.

L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Critiquer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer des caractéristiques du concept démocratie/autoritarisme et de les expliciter à partir d'une image du pouvoir totalitaire vue en classe.*

2. L'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les trois questions clés à se poser pour identifier un document pertinent par rapport à la problématique à résoudre: le document concerne-t-il le lieu, la date et le thème évoqués dans la problématique?*

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour critiquer un document pertinent: l'auteur est-il un témoin direct? Est-il compétent? Quelle est son intention? Est-il influencé par sa position sociale? Les informations sont-elles confirmées ou non par d'autres documents?*

3. L'élève est capable d'expliquer à partir d'exemples vus en classe, en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, en classe, sous la conduite du professeur, l'élève a apprécié la pertinence et la fiabilité d'un article de la Pravda sur la réussite économique sous le régime soviétique; il est capable d'expliquer le raisonnement par lequel ce témoignage est considéré comme pertinent et tantôt fiable, tantôt non fiable.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatifs à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, dans un dossier comprenant des documents iconographiques et écrits relatifs à l'URSS, l'élève est capable d'identifier les caractéristiques du concept démocratie/autoritarisme qui sont évoquées.*

2. L'élève est capable au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatifs à une situation vue en classe, de répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.

*Par exemple, pour répondre à la problématique des conditions matérielles de vie en URSS durant les années trente, l'élève est capable d'analyser un ensemble limité de témoignages et répond à quelques questions clés en vue de les apprécier de manière critique.*

3. Au départ de témoignages ou de points de vue inédits, relatifs à une situation vue en classe, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.

*Par exemple, en comparant les témoignages de voyageurs ayant connu l'URSS des années trente, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.*

4. Au départ des réponses aux questions clés, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.

*Par exemple, au départ des réponses aux questions clés évoquées ci-dessus, réponses validées par le professeur, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier des témoignages évoqués ci-dessus.*

- **Transférer**

L'élève est capable d'apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatifs à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, pour répondre à la problématique relative à la nature du régime politique en Russie aujourd'hui, l'élève est capable de sélectionner les documents pertinents et d'énoncer des raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier en mettant en évidence des concordances et des divergences en lien avec le concept « démocratie/autoritarisme ».*

<b>COMPARER</b>	THÈME: EXTRÉMISMES (à titre indicatif, 8 périodes de 5 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, les fragilités de la démocratie face à l'extrême-droite en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active et à la diversité culturelle.</b></p> <p><i>Exemple. Aujourd'hui, l'extrême-droite n'est pas morte. Toujours bien présente dans nos sociétés, elle se montre sous un nouveau jour et apparaît plus fréquentable. Elle se développe dans un contexte démocratique qui se doit de préserver autant que possible des valeurs et des principes jugés fondamentaux comme la tolérance et la liberté d'expression. Ce faisant, la démocratie se met elle-même en danger au risque d'être balayée sous la pression de courants d'extrême-droite comme ce fut le cas dans les années 30 en Europe. Par l'étude de cet extrémisme d'hier, portons un regard plus averti sur notre présent comme moyen de protéger nos acquis démocratiques.</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils conceptuels à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées aux concepts</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b>Autoritarisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dirigeants du parti unique et le plus souvent son chef unique</li> </ul> </li> <li>● <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ idéal politique et économique</li> </ul> </li> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ totalitarisme</li> <li>○ absence de droits</li> <li>○ absence de libertés</li> <li>○ pas de justice indépendante</li> </ul> </li> </ul>	<p>Au lendemain de 1914-18, la jeune démocratie allemande (République de Weimar) est fragilisée par une forte agitation communiste. En outre, les sanctions imposées par le Traité de Versailles (1919) signé entre les vainqueurs et l'Allemagne vaincue pèsent lourdement sur la population. Ce contexte favorise l'émergence d'un parti National-Socialiste des Travailleurs Allemands (NSDAP) dont Adolf Hitler devient le dirigeant.</p> <p>Le déclenchement d'une crise économique depuis les États-Unis (krach boursier de 1929) provoque une dégradation du niveau de vie des ouvriers et de la petite bourgeoisie allemande. La vague de chômage qui en découle renforce le poids électoral du parti nazi au fil des années 1930. Par leurs intimidations, les SA, qui constituent la milice du parti, affaiblissent l'opposition.</p> <p>En recourant à diverses techniques de propagande, la conquête légale du pouvoir devient possible. Le parti nazi devient le premier parti du Parlement (Reichstag). Hitler est nommé chancelier en 1933. Il se fait ensuite confier les pleins pouvoirs et dissout les autres partis et syndicats.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● Traité de Versailles: 1919</li> <li>● Hitler au pouvoir: 1933</li> <li>● 2<sup>e</sup> Guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>● Shoah: 1941-1945</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Images du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ culte du chef</li> <li>○ rôle de la propagande</li> </ul> </li>   <li>● <b><u>Stratification sociale</u></b></li>   <li>● <b>Groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ aryens/non aryens</li> </ul> </li>   <li>● <b>Origine des groupes sociaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ race</li> </ul> </li>   <li>● <b>Rapport entre les groupes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dominant/dominé</li> <li>○ droits limités voire inexistants pour les non-aryens</li> </ul> </li> </ul>	<p>Un climat de terreur est entretenu par l'action conjuguée de la SS, la garde d'intervention personnelle d'Hitler, et de la police secrète d'État ou Gestapo ainsi que par l'ouverture de camps de concentration visant la « rééducation des dissidents politiques ». Le régime totalitaire est installé.</p> <p>Notamment par son charisme et par sa volonté de préserver le bien-être économique de la population, Hitler s'assure l'attachement d'une grande partie des sphères de la société et obtient leur adhésion à ses desseins de conquête militaire.</p> <p>L'invasion de la Pologne par les Allemands déclenche la Seconde Guerre Mondiale en 1939. La Belgique est attaquée en mai 1940. Après une phase de succès militaires, l'entrée en guerre de l'URSS et des USA compromet les perspectives de victoire. Hitler s'apprête à sacrifier l'Allemagne alors que la défaite devient évidente. La résistance allemande s'intensifie même si son effet reste limité.</p> <p>Hitler appuie son pouvoir sur une idéologie raciste. Il attribue à l'État nazi la tâche de purifier la race aryenne dont les meilleurs représentants sont les Allemands. Cette conception de la société racialement hiérarchisée se traduit par une politique discriminatoire exercée à l'encontre de populations jugées inférieures : les Juifs, les Tziganes, les Slaves, les homosexuels... mais aussi les personnes jugées nuisibles pour la race supérieure comme les infirmes, les malades mentaux, les vagabonds... Des mesures visant à leur extermination sont mises en place: euthanasies, déportations, gazages, exécutions par balles. Des camps seront construits à cet effet. Après le débarquement de juin 1944, les troupes alliées libèrent progressivement les territoires occupés et les camps. L'Allemagne capitule le 8 mai 1945.</p> <p>Au lendemain de la guerre, le monde entier éprouve un véritable traumatisme face aux destructions et aux génocides perpétrés, l'ONU est fondée. Elle poursuit l'objectif de promouvoir la paix et adopte la Déclaration universelle des droits de l'Homme en 1948.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Déclaration universelle des droits de l'Homme: 1948</li> </ul>
<p>L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer deux ou trois caractéristiques d'un régime totalitaire et de les expliciter par un exemple vu en classe.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un support permettant de comparer des informations (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps).

*Par exemple, l'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un tableau à double entrée et de sa transposition dans un court texte en prenant comme exemple celui vu en classe pour comparer les différentes formes de la résistance allemande.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit ou iconographique, les informations relatives aux caractéristiques du concept "Démocratie/Autoritarisme" (informations relatives à la propagande, à l'embrigadement de la jeunesse, au système répressif, etc.)*

2. L'élève est capable d'identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans des documents inédits, mais d'un genre familier relatifs à deux situations dont une non vue en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de comparer des documents relatifs à la résistance allemande, et d'autres à la résistance belge pour identifier des permanences et des changements (moyens, motivations, conséquences...) en lien avec la 2<sup>e</sup> guerre mondiale.*

*Par exemple, l'élève est capable de comparer des documents relatifs à l'image de l'État totalitaire nazi et d'autres à l'image de l'État totalitaire italien pour identifier des permanences dans les modes de propagande utilisés.*

3. L'élève est capable d'expliquer des permanences ou des changements vus en classe en utilisant des repères temporels pertinents.

### • Transférer

À partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe, l'élève est capable de construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé. Énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs.

*Par exemple, à partir de documents inédits, l'élève est capable de construire un support de communication (tableau, poster, ...) comparant la politique raciale nazie à l'encontre des Juifs (situation vue) avec celle appliquée aux Tziganes ou aux homosexuels (situation non vue) pour mettre en évidence des permanences (discriminations, arrestations, déportations, génocide) et des changements (emprisonnement et rééducation dans les camps...) et les expliquer.*

**SITUER DANS LE TEMPS**

THÈME : CONSTRUCTION EUROPÉENNE (à titre indicatif, 5 périodes de 6<sup>e</sup> année sur un total de 27)

**Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, la construction européenne en vue d'éclairer les débats citoyens d'aujourd'hui portant sur sa pertinence et son avenir.**

*Exemple. Aujourd'hui, l'Union européenne doit affronter un défi majeur : la défiance croissante de ses propres citoyens. En 2012, l'Union européenne s'est vue décerner le prix Nobel de la Paix. L'évènement a été accueilli dans une grande indifférence comme si la paix que nous connaissons était "éternelle". Or, l'histoire nous apprend que la guerre est un fait permanent en Europe. Comment les États ont-ils réussi à mettre de côté leurs rivalités et à dépasser leurs égoïsmes nationaux?*

**SAVOIRS**

Outils conceptuels à construire et à mobiliser	Notions liées aux concepts	Repères temporels
<p><b><u>Démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Institutions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ union d'États membres</li> <li>○ institutions supranationales</li> </ul> </li> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ citoyens des États membres</li> </ul> </li> <li>● <b>Légitimation du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ élections directes du Parlement européen</li> <li>○ élections dans les États membres</li> </ul> </li> </ul>	<p>Bien qu'ancienne, l'idée d'une union des États européens ne se concrétise qu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Les rivalités entre nations européennes ont déjà donné lieu à deux conflits mondiaux aux conséquences humaines et économiques catastrophiques.</p> <p>Au lendemain de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, la paix est menacée par la guerre froide. L'Europe est divisée par le « rideau de fer » ; à Berlin, il prend la forme d'un mur érigé en 1961.</p> <p>En 1949, pour se protéger de l'impérialisme soviétique, divers pays d'Europe occidentale, dont la Belgique, participent aux côtés des USA à la mise en œuvre de l'OTAN.</p> <p>Pour dépasser les égoïsmes nationaux, les rivalités historiques et ainsi préserver la paix de façon durable, six États européens choisissent de s'unir autour de productions liées symboliquement à la guerre (charbon et acier) et d'intérêts économiques communs (CECA, Traité de Rome en 1957 qui crée le Marché commun...).</p> <p>Cependant, l'abandon par ces États d'une partie de leur souveraineté au profit d'une autorité supranationale (sorte d'exécutif fédéral) ne se fait pas sans mal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> <li>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1939-1945</li> <li>● Guerre froide: 1945-1989</li> <li>● Traité de Rome: 1957</li> <li>● Chute du mur de Berlin: 1989</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Droits/Libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Convention européenne des droits de l'Homme</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Identité culturelle</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Langue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ diversité</li> </ul> </li> <li>● <b>Religion/Pensée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ valeurs de la démocratie</li> <li>○ respect de la diversité culturelle</li> </ul> </li> </ul>	<p>Par exemple, ils ne réussirent pas à créer une armée commune dans les années 50 (CED) qui aurait marqué un approfondissement de l'union politique des États.</p> <p>Cette organisation d'États qui, depuis 1992, porte le nom d'Union européenne passe progressivement de 6 à 28 États membres (situation en 2013). La multiplicité des identités et des intérêts nationaux à concilier rend de plus en plus difficile le processus d'intégration européenne, lequel ne parvient à satisfaire ni les partisans du fédéralisme européen ni les partisans d'une Europe des États.</p> <p>La nécessité de tenir compte de l'intérêt des États et la volonté de respecter les pouvoirs conduisent à des institutions européennes perçues comme complexes et éloignées des citoyens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le pouvoir exécutif (propose et exécute) est aux mains de la Commission européenne (= commissaires proposés par les États membres et admis par un vote du Parlement)</li> <li>- le pouvoir législatif (décide) est aux mains du Conseil des Ministres (= représentant les États membres) et, le plus souvent, du Parlement européen (élu au suffrage universel).</li> <li>- le pouvoir judiciaire (veille au respect du droit communautaire) est aux mains de la Cour de Justice européenne.</li> </ul> <p>Il ne faut pas la confondre avec la Cour européenne des droits de l'Homme de Strasbourg créée en 1949 et comptant 47 États membres. Les individus peuvent y déposer une plainte pour violation des droits de l'Homme dès lors que toutes les voies de recours ont été épuisées dans l'Etat membre concerné. Tous les États membres du Conseil de l'Europe (dont les 28 de l'UE) ont signé la Convention européenne des droits de l'Homme, un traité visant à protéger les droits de l'Homme, la démocratie et l'État de droit.</p> <p>Les droits et les libertés sont assurés depuis 60 ans par la paix. La chute du mur de Berlin en 1989 et l'écroulement de l'URSS en 1991, qui marquent la disparition d'une menace géopolitique à l'est de l'Europe, ont obscurci aux yeux des Européens cet acquis fondamental qu'est la paix.</p>	
<p>L'élève sera capable de localiser l'ensemble des pays de l'Union Européenne sur la carte de l'Europe.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Situer dans le temps »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de citer les caractéristiques d'une démocratie et de les expliciter en prenant comme exemple les institutions européennes.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un support permettant de situer des informations dans leur contexte historique (tableau, schéma, court texte, représentation du temps).

*Par exemple, à partir d'un exercice réalisé en classe, l'élève est capable d'expliquer les points communs et les différences entre la ligne du temps et la chronologie explicative.*

3. L'élève est capable d'énoncer et d'expliquer les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de citer et d'expliquer deux repères temporels significatifs du contexte international dans lequel s'est construite l'union de l'Europe.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation non vue en classe une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier la position fédéraliste et/ou la position souverainiste dans un document relatif à la création du Marché Commun en 1957 ou à une autre étape de la construction européenne.*

2. L'élève est capable de compléter un support au choix (tableau, schéma, représentation du temps) en replaçant dans son contexte temporel une information puisée dans un document inédit, relative à une situation non vue et à une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de replacer dans une chronologie explicative la création de la CECA comme solution apportée aux problèmes économiques de l'après-guerre.*

3. L'élève est capable de rédiger un court texte expliquant la relation entre une information puisée dans un document et un repère temporel pertinent vu en classe.

*Par exemple, après avoir analysé un document inédit, l'élève est capable de rédiger quelques lignes expliquant en quoi la situation économique européenne et la situation géopolitique d'après-guerre sont des facteurs déterminants dans la construction européenne.*

### • Transférer

À l'aide d'un support de communication au choix (tableau, schéma, court texte, représentation de temps), situer dans leur contexte historique les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits relatifs au thème en les mettant en relation avec les repères temporels pertinents et en mobilisant les caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de rédiger une chronologie explicative mettant en évidence, au lendemain de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, les difficultés liées aux tensions entre souverainistes et fédéralistes dans le processus de construction d'une Europe unie ainsi que les approfondissements réalisés (CEE) ou l'échec (CED).*

<b>COMPARER</b>	THÈME: CONSTRUCTION EUROPÉENNE (à titre indicatif, 5 périodes de 6 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer les débats citoyens d'aujourd'hui portant sur sa pertinence et son avenir, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, la construction européenne.</b></p> <p><i>Exemple. Passée progressivement de 6 pays (situation de 1951) à 28 pays (situation de 2013), l'Union européenne rassemble des États aux intérêts forts différents, ce qui freine le processus d'intégration et pousse certains pays à envisager de s'en retirer. Comment des États sont-ils parvenus à faire avancer l'Europe dans un tel contexte ? L'Union est-elle menacée?</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
Outils conceptuels à construire et à mobiliser	Notions liées aux concepts	Repères temporels
<p><b><u>Démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Institutions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ union d'États membres</li> <li>○ institutions supranationales</li> <li>○ union à géométrie variable</li> </ul> </li> <li>• <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ citoyens des États membres</li> </ul> </li> <li>• <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ citoyenneté européenne</li> <li>○ liberté de circulation des personnes</li> </ul> </li> </ul>	<p>L'Union européenne respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique. La démocratie, le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales sont des valeurs communes auxquelles tous les États membres de l'Union européenne doivent adhérer.</p> <p>L'Union Européenne comporte 28 pays membres (2013).</p> <p>Pour favoriser son développement, elle mène depuis ses débuts une politique d'intégration économique considérablement approfondie avec le Traité de Maastricht de 1992 qui crée une union économique et monétaire. Celle-ci instaure la liberté de circulation des biens, des personnes, des services, des capitaux.</p> <p>Deux conceptions de l'Union opposent les pays membres et les citoyens. D'une part, les partisans d'une Europe supranationale dans laquelle un pouvoir central représentant la majorité des citoyens s'imposerait aux États membres (les partisans du fédéralisme européen), d'autre part, les « souverainistes » pour lesquels une mesure ne peut s'appliquer à tous que si chaque État membre l'a acceptée. La règle de l'unanimité qui reste présente dans de nombreux domaines malgré les assouplissements du Traité de Lisbonne (2007) est évidemment paralysante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traité de Maastricht: 1992</li> <li>• Accords de Schengen: 1995</li> <li>• Passage à l'Euro: 2002</li> </ul>

### **Identité culturelle**

- **Langues**
  - diversité
- **Habitudes de vie**
- **Religion/Pensée**
  - valeurs de la démocratie
  - passé commun, grandeur nationale
  - respect de la diversité culturelle
  - conception souverainiste/fédéraliste

La création d'une zone monétaire ayant adopté l'euro comme monnaie unique est la réalisation la plus spectaculaire de la volonté d'intégration. L'Euro est apparu dans nos portemonnaies en 2002.

Mais le Royaume-Uni, le Danemark et la Suède ne font pas partie de la zone euro.

L'Union européenne mène aussi une politique migratoire. L'Espace Schengen est un espace unique avec des contrôles renforcés à ses limites extérieures, mais sans contrôle des frontières internes: les habitants des États-membres de l'Espace Schengen ont le droit de circuler librement à l'intérieur de celui-ci. Toutefois, le Royaume-Uni et l'Irlande n'en font pas partie alors que la Suisse, non-membre de l'UE l'a intégré.

L'Union européenne ne correspond ni à l'Espace Schengen ni à la Zone Euro. Donc, face à la réticence de certains États à une forte intégration, l'UE met en place une Europe à géométrie variable.

Dans certains domaines comme la politique étrangère, la sécurité commune et la criminalité internationale, les États de l'UE collaborent aussi pour plus d'efficacité. Dans d'autres domaines comme la fiscalité et le droit social, ils refusent toute harmonisation qu'ils jugent contraire à leurs intérêts nationaux.

L'élève sera capable de localiser l'ensemble des pays de l'Union Européenne sur la carte de l'Europe.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer et d'expliquer les éléments qui renforcent et ceux qui fragilisent l'identité européenne.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un support permettant de comparer des informations (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps).

*Par exemple, en partant d'un poster comportant d'une part des cartes illustrant la composition des différentes structures européennes (zone Euro, espace Schengen, ...) et un texte qui explique la notion d'Europe à géométrie variable, l'élève est capable d'expliquer le mécanisme de comparaison.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable de repérer dans un document écrit des informations relatives aux tendances souverainistes du Royaume-Uni ou à l'inclinaison supranationale de la diplomatie belge.*

2. L'élève est capable d'identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans des documents inédits, mais d'un genre familier relatifs à deux situations dont une non vue en classe.

*Par exemple, l'élève est capable de comparer deux documents concernant l'adhésion ou la non-adhésion des États membres à la zone Euro ou à l'espace Schengen pour identifier des permanences ou des changements dictés par les intérêts des États membres.*

3. L'élève est capable d'expliquer des permanences ou des changements vus en classe en utilisant des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable d'expliquer les permanences ou changements survenus dans la composition de l'UE intégrant très progressivement des pays de l'Est (après la chute du mur de Berlin) et dans celle de l'espace Schengen en 1995.*

### • Transférer

L'élève est capable à partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe, de construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé et d'énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs de ces permanences et de ces changements.

*Par exemple, l'élève est capable de construire un schéma qui met en évidence l'Europe à géométrie variable en utilisant des documents inédits (textes de traités, cartes, ...) relatifs au Traité de Maastricht, aux accords de Schengen, à la zone Euro... Une des situations traitées n'a pas été vue en classe, par exemple, les accords de Schengen.*

<b>COMPARER</b>		THÈME: LA MONDIALISATION DES ÉCHANGES (à titre indicatif, 8 périodes de 6 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à l'insertion socioprofessionnelle et à l'environnement, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, la situation économique de l'Europe.</b></p> <p><i>Exemple. Crise économique, chômage, réchauffement climatique, épuisement des ressources de matières premières et des sources d'énergie fossiles, le futur de nos sociétés et même de notre planète doit-il conduire à un changement radical de notre mode de vie? S'émanciper du dogme de la croissance ne sera pas facile pour nous, Occidentaux, qui connaissons depuis plusieurs dizaines d'années une société de consommation.</i></p>			
<b>SAVOIRS</b>			
Outil conceptuel à construire et à mobiliser	Notions liées au concept		Repères temporels
<p><b>Développement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nature</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ développement économique</li> </ul> </li> <li>• <b>Facteurs de croissance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ innovations techniques et financières</li> <li>○ qualification de la main-d'œuvre</li> <li>○ ressources naturelles</li> <li>○ organisation du travail</li> <li>○ augmentation du commerce international</li> <li>○ intervention de l'État contre les crises (keynésianisme &gt; &lt;</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>L'essoufflement européen à partir de 1975 (environ)</u></p> <p>Depuis le milieu des années 1970, la croissance économique des pays européens s'est ralentie par rapport aux taux exceptionnels des "Golden sixties". Elle reste cependant plus forte qu'au XIX<sup>e</sup> siècle.</p> <p>Cette croissance molle s'accompagne d'un taux de chômage persistant qui avoisine les 10 % (chiffres pour 2014 à actualiser, voir bibliographie). La menace du chômage crée l'impression d'une crise permanente.</p> <p>Les industries qui avaient entraîné l'ensemble de l'économie dans la croissance (automobile, biens électroménagers...) et le développement d'une société de consommation sont concurrencées par les pays émergents; elles délocalisent leur production vers ces pays où la main d'œuvre est extrêmement bon marché. Les industries les plus traditionnelles sont contraintes de fermer (sidérurgie, textile...) ou de se spécialiser dans des produits de haute technologie (acier destiné au marché des bâtiments solaires, tissus technologiques). Le secteur primaire de plus en plus mécanisé occupe lui aussi de moins en moins de main-d'œuvre.</p> <p>Seul, le secteur tertiaire crée des emplois, mais pas suffisamment pour compenser d'une part, les pertes des deux autres secteurs et, d'autre part, l'augmentation de</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Étapes du développement</b> (rappel 4<sup>e</sup> année) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Économie préindustrielle: jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ Révolution agricole: à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »: le XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>○ « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »: le milieu du XX<sup>e</sup> siècle</li> </ul> </li> </ul>

<p>libéralisme économique)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ répartition des richesses</li> </ul> <p>● <b>Facteurs de crise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ surproduction/sous-consommation</li> <li>○ concurrence internationale</li> <li>○ épuisement des ressources énergétiques et des matières premières</li> </ul> <p>● <b>Processus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ combinaison des facteurs (voir ci-dessus)</li> </ul> <p>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de développement)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ évolution de la répartition population active</li> <li>○ niveau de vie ?</li> <li>○ répartition population rurale/urbaine et urbanisation</li> <li>○ situation démographique, longévité, santé ?</li> </ul> <p>● <b>Conséquences (ou Indicateurs de crise)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ productions ↘</li> <li>○ chômage ↗</li> <li>○ niveau de vie ↘</li> <li>○ réchauffement climatique ↗</li> <li>○ inégalités sociales ↗</li> </ul>	<p>la population active due surtout à la féminisation du marché du travail. La révolution informatique permet la robotisation de la production industrielle et le développement de l'Internet favorise l'accès aux services à distance (guichets automatiques des banques, commerces et réservations en ligne...); les deux phénomènes expliquent qu'une croissance plus molle s'accompagne d'un sous-emploi permanent.</p> <p>Paradoxalement, les entreprises proposent des offres d'emplois qui ne peuvent être satisfaites faute des qualifications requises chez les demandeurs. Le chômage est un phénomène complexe; il ne s'explique pas par une cause unique.</p> <p>À cause de la concurrence des pays à main-d'œuvre bon marché et des gains de productivité dus aux nouvelles technologies, les politiques de relance de la demande selon le schéma keynésien ne sont plus efficaces, mais elles engendrent des déficits budgétaires de plus en plus grands. Cette situation a revigoré la doctrine du « laisser-faire, laisser-aller » sous l'étiquette de néolibéralisme. Selon ses partisans, les déficits publics conduisent à un alourdissement des impôts qui étouffent l'économie. En revanche, une diminution de la fiscalité sur les profits et les revenus les plus élevés favoriserait l'investissement des entreprises, la relance de l'offre, c'est-à-dire de la production et finalement la création d'emplois.</p> <p>Les politiques des gouvernements européens oscillent entre ces deux attitudes sans résultat concluant: le chômage reste une donnée structurelle et l'affaiblissement de l'État accroît la précarité et les inégalités.</p> <p><u>La pauvreté</u></p> <p>La réduction des déficits publics est à l'agenda de tous les gouvernements belges qui se sont succédé depuis la fin des années 1970. Les moyens mis à la disposition du système de protection sociale se réduisant, il devient de plus en plus difficile de limiter la pauvreté: les familles monoparentales, les personnes âgées et les jeunes sont les plus menacés. Les « nouveaux pauvres » sont des salariés pauvres. Par rapport à l'extension de la précarité, deux attitudes s'opposent. Certains estiment que la sécurité sociale est trop généreuse, que les indemnités de chômage découragent la recherche du travail et entretiennent une culture de la dépendance, tandis que d'autres font valoir que la pauvreté ne relève pas de la responsabilité individuelle, qu'il faut donc casser la pesanteur sociale et corriger les inégalités des conditions de départ dans la vie.</p> <p><u>La mondialisation</u></p> <p>Les grandes firmes multinationales décident des lieux de leurs productions et de leurs investissements en fonction des critères de rentabilité: coût de la main-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ possible « 3<sup>e</sup> révolution industrielle »: le XXI<sup>e</sup> siècle</li> </ul> <p>● Rappel: les Inventions de la « 1<sup>re</sup> révolution industrielle »</p> <p>● Inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »</p> <p><i>Elles datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Électricité: dynamo</u></li> <li>○ <u>Automobile</u></li> <li>○ <u>Avion</u></li> </ul> <p><i>Diffusion à partir de la 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.</i></p> <p>● 2<sup>e</sup> guerre mondiale: 1940-1945</p> <p>● Suite des inventions de la « 2<sup>e</sup> révolution industrielle »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Nucléaire après 1945</u></li> </ul>
--	---	--

	<p>d'œuvre et du transport, fiscalité.  À partir des années 1970, les délocalisations des productions dans les pays à main-d'œuvre bon marché se multiplient.  L'élimination progressive des obstacles aux échanges internationaux (droits de douane, normes...) organisée par les accords du GATT puis par l'OMC favorise la mondialisation de l'économie.</p> <p>Celle-ci n'a pas que des effets négatifs. Les investissements des grandes firmes mondiales dans ces pays favorisent leur développement économique. La Corée du Sud, Hong Kong, l'Inde, le Brésil et surtout la Chine entament un développement économique spectaculaire.  L'amélioration du niveau de vie de centaines de millions de gens dont beaucoup vivaient dans une extrême pauvreté constitue un progrès. Toutefois, le niveau de vie moyen dans les pays émergents reste largement inférieur au nôtre.  L'ensemble de la planète est englobé dans un seul et même système économique: un marché unique, capitaliste et libéral. Dans ce monde, aucun acquis n'est définitif. Ainsi, l'augmentation du coût de la main-d'œuvre en Chine et la chute des prix de l'énergie aux États-Unis (gaz de schiste) pourraient favoriser la relocalisation de certaines industries en Amérique du Nord. Dans ce contexte, l'Afrique devient attractive.  La mondialisation a aussi une dimension migratoire, culturelle, environnementale.</p> <p><u>L'alter mondialisme</u>  La critique de l'ordre mondial sur le modèle capitaliste est portée par le mouvement altermondialiste qui rassemble des intellectuels, des économistes, des syndicalistes, des paysans, des écologistes,... avec l'objectif de construire un monde plus solidaire, plus juste, plus respectueux de l'environnement. Régulièrement des forums mondiaux permettent aux mouvements altermondialistes de faire entendre leurs voix (exemple: Dakar 2011).</p> <p><u>La crise des « subprimes »</u>  En outre, dans un contexte de faible croissance de longue durée, des crises aiguës viennent détériorer la conjoncture pendant quelques années. La plus grave, la crise dite des subprimes, éclate en 2008 aux États-Unis, elle s'étend rapidement à l'ensemble du monde occidental.  Cette crise présente plusieurs points communs avec celle de 1929:  - une régression de la part des revenus du travail dans le revenu national: les 10 % les plus riches de la population accaparent plus de 40 % de la richesse nationale.  - des pratiques spéculatives qui font monter artificiellement certaines valeurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● GATT: 1947</li>   <li>● OMC: 1994</li>   <li>● Inventions d'une possible « 3<sup>e</sup> révolution industrielle » <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Ordinateur personnel:1975</u></li> <li>○ <u>Internet:1990</u></li> </ul> </li>   <li>● Émergence de pays en développement: vers 2000</li>   <li>● Crise financière des subprimes: à partir de 2008</li> </ul>
--	--	---



Quand la bulle financière éclate (2008), le système bancaire de l'ensemble des pays occidentaux est touché. Le financement de l'économie est perturbé. Tous les indicateurs de crise s'affolent.

À la différence des années 1930, les États interviennent pour sauver les banques évitant ainsi un effondrement économique plus grave, mais c'est au prix d'une aggravation de l'endettement public (la dette de certains États, notamment dans la zone euro, atteint ou dépasse l'équivalent de 100 % du PIB).

#### L'obstacle écologique

Depuis le début du XIXe siècle, la combustion des énergies à base de carbone (charbon, pétrole, gaz) par les pays industrialisés disperse dans l'atmosphère d'énormes quantités de gaz à effet de serre comme le CO<sub>2</sub>. L'émergence de certains pays du sud amplifie le phénomène. Le réchauffement climatique modifie les écosystèmes et pourrait mettre en péril la survie de l'espèce humaine. Les ressources énergétiques et minérales de la planète s'épuisent. Les notions de croissance, de PIB, de productivité du travail n'intègrent pas l'impact de l'activité économique ni sur l'environnement, ni sur le bien-être.

Le modèle de développement que nous connaissons depuis deux siècles peut-il se prolonger?

#### Vers une « 3<sup>e</sup> Révolution industrielle »?

L'expression "révolution industrielle" ne se justifie que si les inventions techniques engendrent une modification radicale de l'organisation de la société et du mode de vie. L'énergie nucléaire, la conquête de l'espace, ... n'ont pas eu un tel effet. Mais certains auteurs (J. RIFKIN) estiment que nous sommes au début d'une 3<sup>e</sup> révolution industrielle. Ils fondent leurs prévisions sur le recours aux énergies renouvelables, la conversion de centaines de millions de bâtiments en mini centrales électriques, leur équipement avec des technologies de stockage, la révolution des transports par la généralisation des véhicules électriques, le recyclage systématique de toutes les ressources non renouvelables. La concrétisation de ces projets nécessiterait une abondante main-d'œuvre ouvrière qualifiée. Prévission réaliste ou utopie? La seule évolution des techniques sera-t-elle suffisante pour modifier les comportements?

L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Comparer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer et d'expliquer les facteurs de croissance et indicateurs de développement, caractéristiques d'un moment historique vu en classe (L'Europe après 1975) ou les facteurs et indicateurs de crise en Europe aujourd'hui.*

2. L'élève est capable d'expliquer les principes organisateurs d'un support permettant de comparer des informations (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps).

*En partant d'un exemple vu en classe, l'élève est capable d'expliquer comment transposer dans un tableau de comparaison des informations extraites de documents expliquant deux situations économiques différentes: les Golden Sixties et les années 2000 ou en Europe et dans un autre lieu, aujourd'hui.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier, dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, dans un document présentant une série de statistiques relatives à la région de Bruxelles capitale, à la Wallonie, à la Belgique ou à l'Union Européenne, l'élève est capable d'identifier les caractéristiques de la situation économique évoquée.*

2. L'élève est capable d'identifier des permanences ou des changements concernant une caractéristique du concept abordé dans des documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations dont une non vue en classe.

*Par exemple, à partir de deux articles de presse, l'élève est capable d'identifier des permanences ou des changements concernant les facteurs de croissance d'un pays nouvellement industrialisé comme la Chine avec les perspectives économiques de l'Afrique.*

3. L'élève est capable d'expliquer des permanences ou des changements vus en classe en utilisant des repères temporels pertinents.

*Par exemple, l'élève est capable d'expliquer la succession des phases longues de croissance et de stagnation par les séries d'inventions caractéristiques des révolutions industrielles.*

### • Transférer

L'élève est capable à partir d'un nombre limité de documents inédits relatifs à deux situations dont une non vue en classe, de construire un support de communication (tableau, schéma, poster, court texte, représentation du temps) qui met en évidence, selon les cas, des permanences ou des changements en lien avec le concept abordé et d'énoncer un ou plusieurs facteurs explicatifs de ces permanences et de ces changements.

*Par exemple, à partir d'articles relatifs à l'évolution économique de l'Europe de la fin du XX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui (situation vue) et à celle du Japon (situation non vue), l'élève est capable de construire un poster qui met en évidence les permanences et les changements (facteurs de croissance ou de crise et indicateurs de développement).*

<b>CRITIQUER</b>	THÈME: LA BELGIQUE FÉDÉRALE (à titre indicatif, 8 périodes de 6 <sup>e</sup> année sur un total de 27)	
<p><b>En vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active et à la diversité culturelle, inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, la question de l'unité de l'État belge.</b></p> <p><i>Exemple. À lire la presse belge et internationale, l'unité belge est régulièrement menacée par les divergences d'intérêts entre les Wallons, les Bruxellois et les Flamands. En 2010, la mise sur pied du gouvernement qui a duré près de 540 jours illustre bien cette fragilité. Les crises qui remettent l'avenir du pays en question le forcent à évoluer. Dans les tensions entre les communautés, la représentation qu'ont les gens du passé joue souvent un grand rôle. Beaucoup d'acteurs y puisent de quoi étayer leur légitimation actuelle. Quelles mémoires collectives, quels mythes, quels arguments les mouvements flamand et wallon utilisent-ils pour nourrir leurs revendications?</i></p>		
<b>SAVOIRS</b>		
<b>Outils conceptuels à construire et à mobiliser</b>	<b>Notions liées aux concepts</b>	<b>Repères temporels</b>
<p><b><u>Démocratie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Institutions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ État unitaire/État fédéral et entités fédérées</li> </ul> </li> <li>● <b>Détenteurs du pouvoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ monarchie parlementaire : les citoyens aux niveaux fédéral, communautaire et régional</li> </ul> </li> <li>● <b>Droits et libertés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ protection des minorités</li> </ul> </li> </ul>	<p>Au fil des différentes réformes de l'État, les Flamands ont obtenu la satisfaction de leurs revendications visant notamment à faire de la Flandre un territoire linguistiquement homogène (frontière linguistique, création des communautés et des régions cf. UAA3).</p> <p>Six communes de la périphérie bruxelloise situées en région flamande sont appelées « communes à facilités » car les résidents francophones y bénéficient de services administratifs en français. Cette protection de la minorité est revendiquée par les francophones au nom du « droit des gens ».</p> <p>Ces « facilités » que certains Flamands souhaitent provisoires, sont encore perçues aujourd'hui comme un manque de respect à l'égard de leur langue. Elles leur rappellent des souvenirs désagréables vécus ou racontés dans leur famille.</p> <p>En effet, au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, la bourgeoisie qui dirige le pays utilise le français et méprise les dialectes flamands et wallons du pays. Considérée comme le ciment de la nation par l'élite politique, la langue française est perçue en Wallonie comme facteur d'élévation sociale; alors qu'en Flandre, elle fait figure d'instrument d'exclusion de la classe populaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Révolution et Constitution belges: 1830</li> <li>● 1<sup>re</sup> Révolution industrielle: le XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>● 2<sup>e</sup> Révolution industrielle: le milieu du XX<sup>e</sup> siècle</li> <li>● 1<sup>re</sup> guerre mondiale: 1914-1918</li> </ul>

<p><b><u>Identité culturelle</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Langue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ français/néerlandais</li> <li>○ droit du sol s'opposant au droit des gens</li> </ul> </li> <li>• <b>Habitudes de vie</b></li> <li>• <b>Religion/Pensée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rôle des mythes et des symboles (drapeau, hymne, ...)</li> <li>○ en Wallonie: prédominance du socialisme et des luttes syndicales</li> <li>○ en Flandre: victimisation, conservatisme, nationalisme, libéralisme</li> </ul> </li> </ul>	<p>Cette situation convainc les Flamands qu'ils sont victimes d'un statut d'infériorité sociale, source de honte et d'humiliation chez un certain nombre d'entre eux.</p> <p>La construction de cette mémoire collective s'est effectuée au travers de symboles commémoratifs, de mythes et de manifestations exploités par le Mouvement flamand : par exemple, le sort des soldats flamands pendant la guerre 14-18, la Tour de l'Yser, le Gordel, la question de l'amnistie des collaborateurs...</p> <p>La mémoire collective des luttes passées forge ainsi une identité culturelle flamande forte, ce qui explique, en partie, le succès de partis nationalistes comme la N-VA.</p> <p>Désormais, la revendication nationaliste flamande s'oriente davantage dans le domaine économique et social. La droite flamande aspire donc à se débarrasser des entraves d'une gauche politiquement dominante en Wallonie. L'image du Wallon gréviste et profiteur est un puissant moteur électoral au nord du pays. Elle alimente l'hostilité flamande aux transferts financiers du Nord vers le Sud. Toutefois, de nombreux Flamands continuent à défendre le principe de solidarité au travers d'un modèle social belge bénéfique à l'ensemble des citoyens du pays.</p> <p>L'identité wallonne est principalement enracinée dans un passé de luttes sociales. Dans les années 60-70, certains Wallons ont aussi développé une hostilité à la Belgique unitaire jugée trop favorable aux intérêts économiques du nord du pays, ce qui provoque un sentiment d'injustice.</p> <p>Les grèves de 60-61 servent de détonateur qui oriente le Mouvement wallon sur le chemin de la fédéralisation, revendication portée surtout par la gauche syndicale. Le « Walen buiten » ou le rejet de la section francophone de l'université de Leuven sensibilise les autres familles politiques catholique et libérale jusque-là réticentes à la nécessité d'adapter les institutions de la Belgique unitaire.</p> <p>Aujourd'hui encore, c'est sur le terrain économique que se joue l'avenir de nos régions. La 6<sup>e</sup> réforme de l'État qui accroît les compétences et les ressources des régions fait de celles-ci de véritables centres de gravité des politiques économiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suffrage universel masculin: 1919</li> <li>• 2<sup>e</sup> guerre mondiale 1939–1945</li> <li>• Suffrage universel mixte: 1948</li> <li>• Frontière linguistique: 1962</li> <li>• Début de processus de fédéralisation: 1970</li> </ul>
<p>L'élève sera capable de localiser les pays cités dans l'unité sur la carte d'Europe ou sur le planisphère et, le cas échéant, les entités fédérées sur la carte de Belgique.</p>		

## Niveau attendu de maîtrise de la compétence « Critiquer »: exemples

### • Connaître

1. L'élève est capable d'énoncer des caractéristiques du concept abordé et de les expliciter à partir d'un exemple vu en classe.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer des stéréotypes relatifs aux deux grandes Communautés de Belgique, caractéristiques de l'identité culturelle et de les démonter sur la base du travail réalisé en classe.*

2. L'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer les trois questions clés à se poser pour identifier un document pertinent par rapport à la problématique à résoudre: le document concerne-t-il le lieu, la date et le thème évoqués dans la problématique?*

*Par exemple, l'élève est capable d'énoncer quelques questions clés à se poser pour critiquer un document pertinent: quelle est l'intention de l'auteur? est-il influencé par sa position sociale et plus spécifiquement dans le cadre de cette unité par sa communauté linguistique? l'auteur s'exprime-t-il avec précision, avec exaltation, avec engagement? les informations sont-elles confirmées ou non par d'autres documents?*

3. L'élève est capable d'expliquer à partir d'exemples vus en classe, en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

*Par exemple, à partir des réponses aux questions citées ci-dessus, l'élève est capable d'expliquer pourquoi les affirmations de l'auteur appartiennent aux domaines du fait, de l'opinion ou du stéréotype.*

### • Appliquer

1. L'élève est capable d'identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.

*Par exemple, l'élève est capable d'identifier dans un ensemble de documents inédits des revendications nationalistes flamandes.*

2. L'élève est capable au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, de répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.

*Par exemple, au départ des témoignages de soldats flamands de la guerre 14-18, l'élève est capable de répondre aux questions clés relatives à leur fiabilité par rapport à la problématique des discriminations envers eux par les officiers francophones.*

3. Au départ de témoignages ou de points de vue inédits, relatifs à une situation vue en classe, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.

*Par exemple, en comparant les témoignages de soldats flamands ayant combattu pendant la guerre 14-18 avec des travaux d'historiens, l'élève est capable de repérer des concordances, des divergences.*

4. Au départ des réponses aux questions clés, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.

*Par exemple, au départ des réponses aux questions clés à propos des témoignages de soldats flamands de la guerre 14-18, réponses validées par le professeur, l'élève est capable de formuler une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.*

- **Transférer**

L'élève est capable de déterminer la pertinence d'un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatifs à une situation non vue en classe et, ensuite, de critiquer le ou les documents pertinents en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

*Par exemple, au départ d'un dossier documentaire inédit traitant de la collaboration flamande ou wallonne, l'élève est capable de sélectionner les documents pertinents. Il effectue une recherche d'informations sur les auteurs et sur l'origine de ces documents par le biais des TIC. Ensuite, il met en œuvre la méthode de critique et énonce des raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier en mettant en évidence des concordances et des divergences en lien avec le concept « Identité culturelle ».*

## V. SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

<b>EXEMPLE 1</b>	<b>2<sup>e</sup> degré</b>	<b>Unité 6</b>
------------------	----------------------------	----------------

<b>Thème</b> : Disparités Nord Sud	<b>Moment clé</b> : Colonisation, décolonisation: les relations entre colons et colonisés au Congo belge (1885-1960)
<b>Compétence</b> : Critiquer	<b>Concept</b> : Migration

### Scénario didactique

#### **A. Inscription du thème « Disparités Nord Sud » dans une perspective historique**

*« Relations privilégiées », " liens historiques". Depuis 1960, ces deux expressions font partie des discours officiels belges et congolais. Elles recouvrent des réalités contrastées, les relations entre Bruxelles et Kinshasa étant une succession de phases de tension et d'apaisement. Pourquoi ? Quel passé commun explique ces liens étroits entretenus entre ces deux nations ?*

#### **Le Congo de 1885 à la 2<sup>e</sup> guerre mondiale**

#### **B. Mise en place des ressources utilisées dans la première tâche de critique**

- Installer les ressources: mobiles de la colonisation européenne, conférence de Berlin.
- Rappeler les savoirs et savoir-faire de la compétence de critique: critères de pertinence et critères de fiabilité.

#### **C. Exercice de la compétence Critiquer**

- Critique de l'Acte de Berlin: Les engagements pris par la Belgique ont-ils été respectés dans le processus de colonisation du Congo?

#### **D. Correction – Développement**

- Structuration de la compétence de critique
- Structuration du concept de migration
- Structuration des savoirs

## **Le Congo de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale à l'indépendance.**

### **E. Mise en place des ressources utilisées dans la seconde tâche de critique**

- ❑ Installer les ressources: les relations entre colons et colonisés suite à la légation de la colonie à la Belgique par Léopold II, le contexte international de la décolonisation et la fin progressive du fait colonial
- ❑ Rappeler les savoirs et savoir-faire de la compétence de critique : critères de pertinence et critères de fiabilité.

### **F. Exercice de la compétence**

- ❑ Critique de documents permettant de comprendre l'état des relations entre Belges et Congolais à la fin des années 50.

### **G. Correction – Développement**

- ❑ Structuration de la compétence de critique
- ❑ Structuration du concept de migration
- ❑ Structuration des savoirs



<b>EXEMPLE 2</b>	<b>2<sup>e</sup> degré</b>	<b>Unité 9</b>
------------------	----------------------------	----------------

<b>Thème</b> : Identités et migrations	<b>Moment clé</b> : L'immigration en Belgique au XX <sup>e</sup> siècle.
<b>Compétence</b> : Comparer	<b>Concepts</b> : Migration /Identité culturelle

### Scénario didactique

#### **A. Inscription du thème « Identités et migrations » dans une perspective historique**

*La société belge d'aujourd'hui offre un visage multiple. Dans un contexte économique difficile, l'immigration et l'intégration suscitent débat. On a vu qu'au XIX<sup>e</sup> siècle la Belgique connaît une immigration flamande vers la Wallonie, laquelle se poursuit d'ailleurs jusqu'aux années 1950-1960. Par contre, le XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par une immigration de différentes communautés européennes et extra-européennes avec des vagues importantes après la seconde guerre mondiale : les Italiens, les Espagnols, les Grecs, les Portugais, les Marocains, les Turcs, les Congolais\*.*

*S'il est important d'en expliquer les conditions historiques, il l'est tout autant de s'interroger sur le regard que l'on porte aujourd'hui comme hier sur les migrants et sur la notion d'identité.*

- Réactiver le concept « Migration » au départ de l'exemple de la migration flamande en Wallonie vu en 3<sup>e</sup> année.
- Développer le concept « Migration » par un/des exemple(s) de flux migratoires importants au XX<sup>e</sup> siècle et plus particulièrement après 1945.
- Un sujet en débat aujourd'hui en Communauté française: intégration et identité culturelle.

#### **B. Mise en place des ressources utilisées dans la tâche de la comparaison**

- Installer, au départ de l'émigration belge du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle, des savoirs relatifs à l'image du migrant belge à l'époque.
- État des concepts « Migration » et « Identité culturelle ».
- Rappeler les savoirs et savoir-faire de la compétence 3: les principes organisateurs du tableau de comparaison.

#### **C. Exercice de la compétence Comparer**

L'image des immigrés en Belgique est-elle comparable aujourd'hui à celle des migrants belges d'hier?

#### **D. Correction – Développement**

- Correction de l'exercice et autoévaluation: état de maîtrise de la compétence 3 « Comparer », à la fin du degré.
- Structuration des savoirs liés aux concepts « Migration et Identité culturelle ».
- Développement: Des migrants sans statut.

<b>EXEMPLE 3</b>	<b>3<sup>e</sup> degré</b>	<b>Unité 1</b>
------------------	----------------------------	----------------

<b>Thème</b> : Acquis sociaux et politiques	<b>Moment clé</b> : L'évolution du suffrage en Belgique de 1830 à nos jours.
<b>Compétence</b> : Situer dans le temps	<b>Concepts</b> : Démocratie/Stratification sociale

### Scénario pédagogique

#### **A. Inscription du thème « Acquis politiques » dans une perspective historique**

« Depuis le milieu des années 90, force est de constater, malgré le vote obligatoire, une poussée abstentionniste en Europe lors des scrutins électoraux. Et, la Belgique n'échappe pas à ce mouvement. C'est dans ce contexte qu'il faut situer certaines tentatives de remise en cause de notre mode de scrutin obligatoire et proportionnel.

Mais quelle est l'origine du suffrage universel en Belgique? Se rend-on compte que cet acquis est le résultat d'une lutte de plus de cent ans? ».

- ❑ Présenter un état des lieux du scrutin électoral en Belgique aujourd'hui.
- ❑ Le contexte de l'acquisition des droits politiques: rappel de la société d'Ancien Régime, de la révolution belge, du développement de l'industrie, des conditions de vie des ouvriers, etc.
- ❑ Mobilisation du concept « Démocratie » et ses caractéristiques « Légitimation du pouvoir » et « Détenteur du pouvoir ».
- ❑ Les notions de suffrage universel et de suffrage censitaire.

#### **B. Mise en place des ressources utilisées dans la tâche de la situation dans le temps**

- ❑ Dégager les étapes de l'histoire de la participation au pouvoir sur lesquelles portera l'exercice de la compétence: suffrage censitaire, suffrage universel masculin, suffrage universel mixte, suffrage universel à partir de 18 ans.
- ❑ La démocratie représentative: la chambre des représentants (9 janvier 2014)
- ❑ Rappeler les savoirs et savoir-faire de la compétence 1: les principes organisateurs de la ligne du temps.

#### **C. Exercice de la compétence Situer dans le temps**

Dès 1830, s'est posée la question de la participation au pouvoir et pourtant le suffrage universel ne sera acquis que dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle.

Retrace sur la ligne du temps, au travers d'arguments avancés par les témoins, quelques étapes de l'évolution du suffrage en Belgique.

#### **D. Correction – Développement**

- ❑ Structuration des concepts: démocratie et stratification sociale
- ❑ Structuration des savoirs: évolution du suffrage en Belgique et état du droit de vote des étrangers communautaires et extra-européens.
- ❑ Retour sur la mise en perspective: la démocratie délibérative.

## VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### ➤ 2<sup>e</sup> degré

#### **Unité 1 : Ancien Régime-La société et la monarchie absolue**

#### **Unité 2 : Ancien Régime-La justice**

- M. BOULANGER, *Justice et absolutisme, la grande ordonnance criminelle d'aout 1670* in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Janv. - Mars 2000, 47 – 1, consultable sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54464751/f5.zoom>.
- Sous la direction de Jean-Paul Doucet, ancien professeur de faculté, le site <http://ledroitcriminel.free.fr/index.htm> . Le site dispose d'un moteur de recherche.
- *Voltaire et les droits de l'Homme, Textes sur la justice et la tolérance* présentés et annotés par Raymond TOURNON, Espace de Libertés, Éditions du centre d'action laïque, Bruxelles, 1994.

#### **Unité 3 : Révolutions libérales et nationales – La Belgique et l'Italie**

- BOULANGÉ B., COLLE M., GRÉTRY C., JORISSENS D, LECLERCQ D., *Histoire 3<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>. Jalons pour mieux comprendre*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2013.
- M. DUMOULIN, E. GERARD, M. VAN DEN WIJNGAERT, V. DUJARDIN, *Nouvelle histoire de Belgique*, Ed. Le Cri, Bruxelles, 2010.
- F. STEVENS, A. TIXHON, *Histoire de Belgique pour les nuls*, Ed. First, Paris, 2010.

#### **Unité 4 : Les Révolutions agricole et industrielles de la fin du XVIII<sup>e</sup> au milieu du XX<sup>e</sup> siècle**

#### **Unité 8 : La deuxième révolution industrielle et les « Golden Sixties ».**

- BAIROCH, *Victoires et déboires. Histoire économique et sociale du monde du XVe siècle à nos jours*, Ed. Gallimard, 1997.
- H. HASQUIN, *La Wallonie, son histoire*, Ed. Luc Pire, Bruxelles, 1989.

#### **Unité 5 : Mouvements migratoires en Belgique à partir du XIX<sup>e</sup> siècle - La migration des Flamands en Wallonie.**

- GODDEERIS I., HERMANS R., *Migrants flamands en Wallonie 1850-2000*, Leuven, Racine Campus, 2012.
- MORELLI A. (sous la direction de), *Les émigrants belges : réfugiés de guerre, émigrés économiques, réfugiés politiques ayant quitté nos régions du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Bruxelles, EVO-HISTOIRE, 1998.

#### **Unité 6 : Colonisation-Décolonisation: les relations colons et colonisés au Congo belge (1885-1960)**

#### **Unité 7 : Colonisation-Décolonisation: quel développement pour le Congo et l'Afrique centrale de 1885 à aujourd'hui ?**

- BRUNEL Sylvie, *L'Afrique est-elle si bien partie ?*, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, 2014.
- BUSSELEN Tony, *Une histoire populaire du Congo*, Editions Aden, Bruxelles, 2010.
- CORNET A., CATTIER D., TILMANT S., TOUSIGNANT N., *Une approche pédagogique audiovisuelle de la colonisation du Congo Belge, 500 ans de colonisation au Congo, dossier pédagogique basé sur la série documentaire KONGO*, Culturea ASBL-Communauté française, Bruxelles, 2012.
- DUMOULIN M., GERARD E., VAN DEN WIJNGAERT M., DUJARDIN V., *Nouvelle histoire de Belgique*, Ed. Le Cri, Bruxelles, 2010.
- HUYBRECHTS André, *Bilan économique du Congo*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- NORRO Michel, *Économies africaines: analyse économique de subsaharienne*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- STEVENS F., TIXHON A., *Histoire de Belgique pour les nuls*, Ed. First, Paris, 2010.
- STENGERS Jean, (sous la direction de), *Congo. Mythes et réalités*, Ed. Racine, Bruxelles, 2014.

- VAN SCHUYLENBERGH P. (sous la direction de), *Congo: colonisation/décolonisation. L'histoire par les documents*, Publication pédagogique du Musée Royal de l'Afrique centrale, 2012.

### **Unité 9 : Mouvements migratoires en Belgique du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours.**

- MORELLI A. (sous la direction de), *Histoire des étrangers... et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours*, Éditions Couleur livres, Bruxelles, 2004.
- MARTINIELLO M., REA A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.
- MORELLI A. (sous la direction de), *Les émigrants belges : réfugiés de guerre, émigrés économiques, réfugiés politiques ayant quitté nos régions du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Bruxelles, EVO-HISTOIRE, 1998.

### ➤ **3<sup>e</sup> degré**

#### **Unité 1 : Évolution du suffrage en Belgique : la participation au pouvoir en Belgique**

#### **Unité 2 : Question sociale : les acquis sociaux hommes**

- COENEN M.-T., *La grève des femmes de la FN en 1966*, De Boeck Supérieur, Collection Pol-His, volume 7, Bruxelles, 1991.
- DUMOULIN M., GERARD E., VAN DEN WIJNGAERT M., DUJARDIN V., *Nouvelle histoire de Belgique*, Ed. Le Cri, Bruxelles, 2010.
- KEYMOLEN D., COENEN M.-T., *Pas à pas L'histoire de l'émancipation de la femme en Belgique*, Bruxelles, édité par le Secrétariat d'État à l'Emancipation sociale, 1991.
- STEVENS F., TIXHON A., *Histoire de Belgique pour les nuls*, Ed. First, Paris, 2010.
- Portail des services publics belges URL : <http://www.belgium.be/fr/>. Consulté le 10 juin 14.

#### **Unité 3 : Belgique fédérale – La Belgique de 1830 à nos jours**

#### **Unité 9 : La Belgique fédérale**

- DESTATTE P., *L'identité wallonne, Essai sur l'affirmation politique de la Wallonie (XIX-XX<sup>e</sup> siècles)*, Charleroi, Institut Jules-Destrée, 1997.
- DUMOULIN M., GERARD E., VAN DEN WIJNGAERT M., DUJARDIN V., *Nouvelle histoire de Belgique*, Ed. Le Cri, Bruxelles, 2010.
- GERLACHE A., VANDELANOTTEJ, UYTENDAELE M., BRACKES S., *La Belgique pour débutants- Le labyrinthe belge : guide pratique*, Ed. La Charte, Bruxelles, 2010.
- LUMINET O. (sous la direction de), *Belgique-België : un État, deux mémoires collectives*, Ed. Mardaga, Bruxelles, 2012.
- MABILLE Xavier, *La Belgique depuis la Seconde Guerre Mondiale*, Ed. CRISP, Bruxelles, 2003
- STEVENS F., TIXHON A., *Histoire de Belgique pour les nuls*, Ed. First, Paris, 2010.
- VAN DAM D., *Élites culturelles en Wallonie et en Flandre: leur regard sur l'identité et la culture*, in *Recherches Sociologiques*, 2003.

#### **Unité 4 : Montée des totalitarismes: l'URSS**

- BOULANGÉ B., COLLE M., GRÉTRY C., JORISSENS D, LECLERCQ D., *Histoire 3<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>. Jalons pour mieux comprendre*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2013.
- SUMPFF A., *De Lénine à Gagarine. Une histoire sociale de l'Union soviétique*, Ed. Gallimard, Paris, 2013.

#### **Unité 5 : Montée des totalitarismes : l'Allemagne nazie, de la guerre aux génocides**

- AUZIAS C., *Samudaripen, le génocide des Tziganes*, Ed. L'esprit frappeur, Paris, 1999
- MERLIO G., *Les résistances allemandes à Hitler*, Tallandier, Paris, 2003.
- BOVY D. (sous la direction de), *Dictionnaire de la barbarie nazie et de la Shoah*, Ed. Luc Pire/Territoires de la Mémoire, Liège, 2007.
- D'ALMEIDA F., *Images et propagande*, Casterman, 1995.
- SCHLAGDENHAUFFEN R., *Triangle Rose. La persécution des homosexuels et sa mémoire*, Ed. Autrement, Paris, 2011.

- Visite de musées dédiés à la mémoire: la caserne Dossin à Malines et le fort de Breendonk, les parcours symbolique des Territoires de la Mémoire à Liège, Centre d'éducation à la Résistance et à la Citoyenneté...  
URL: <https://www.kazernedossin.eu>  
URL: <http://www.breendonk.be/FR/>  
URL: <http://www.territoires-memoire.be/>

...

#### **Unité 6 : La construction européenne, une si longue histoire**

#### **Unité 7 : La construction européenne, vers une Europe à géométrie variable**

- GOULARD S., *L'Europe pour les nuls*, 2<sup>e</sup> édition, Ed. First, Paris, 2009.
- RÉVEILLARD C., *Les dates-clefs de la construction européenne*, Ed. Ellipses, Paris, 2000.
- [www.cvce.eu/](http://www.cvce.eu/) (le CVCE est un centre de documentation et d'e-research en études européennes du Luxembourg)

#### **Unité 8 : Économie et société de la fin du XX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui**

- BAIROCH, *Victoires et déboires. Histoire économique et sociale du monde du XV<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Ed. Gallimard, 1997, 3 tomes (Collection Folio Histoire)

#### **Quelques sites pour actualiser les chiffres clés de l'économie belge**

- Pour la Belgique, les indicateurs de la BNB (Banque Nationale de Belgique) en particulier son bulletin statistique à l'adresse <http://www.nbb.be/pub/stats/stats.htm?l=fr>  
Principalement le chapitre « comptes nationaux » pour l'évolution du PIB (préférer l'évaluation en volume pour éviter l'effet inflation) et le chapitre « chômage et emploi ».
- Pour la Wallonie, le site de l'IWEPS et ses différentes statistiques téléchargeables  
Le marché du travail : [http://www.iweps.be/sites/default/files/dmc\\_1409.pdf](http://www.iweps.be/sites/default/files/dmc_1409.pdf)  
Les chiffres-clés : [http://www.iweps.be/sites/default/files/iweps\\_chiffres\\_cles\\_2013deg.pdf](http://www.iweps.be/sites/default/files/iweps_chiffres_cles_2013deg.pdf)
- Annuaire Eurostat  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Europe\\_in\\_figures\\_-\\_Eurostat\\_yearbook/fr](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Europe_in_figures_-_Eurostat_yearbook/fr)  
Eurostat chômage !!! Calculée par ./ à une population active potentielle de 15 à 74 ans  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment\\_unemployment\\_lfs/dat\\_a/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/dat_a/main_tables)  
Eurostat population active  
[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi\\_act\\_a&lang=fr](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_act_a&lang=fr)

#### **Les indicateurs de croissance et de développement**

- Site de l'OCDE <http://www.oecd.org/fr/statistiques/mesurer-bien-etre-et-progres.htm>  
Et en particulier l'animation en français : comment vivait-on en 1820,1830, 2010. Les données concernent une vingtaine de pays dont la Belgique.  
<http://gitvfd.github.io/Comment-vivait-on>
- Joseph E. STIGLITZ, Amartya SEN, Jean-Paul FITOUSSI, *Rapport de la commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, 2009.  
Disponible sur [http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport\\_francais.pdf](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_francais.pdf)
- Les indicateurs du développement durable et l'empreinte écologique", rapport du Conseil économique social et environnemental, 2009. En particulier la page 16 : La croissance n'est pas le développement.  
Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/094000249/index.shtml>
- Jean GADREY et Florence JANY-CATRICE, *Les nouveaux indicateurs de richesses*, coll. Repères, éd. La Découverte, 2005, 123 pages.