ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE
avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Histoire 2ème et 3ème degrés

Formation commune (2 périodes)

et

Option de base (4 périodes)

Humanités générales et technologiques

D/2008/7362/3/36

Table des matières

1. Étude du milieu - Histoire – Géographie / FGS : spécificités et complémentarités 5
2. Présentation générale du cours d'histoire 7
2.1. Finalité et accents principaux 7
2.2. Regard rétrospectif 8
2.3. Ce présent programme 9
3. Que faut-il faire apprendre ? 11
3.1. Les concepts, les visions panoramiques et les moments-clés 11
3.2. Les compétences 16
4. Quels sont les objectifs visés par l'apprentissage des moments-clés, des visions panoramiques, des concepts et des compétences ? 21
4.1. Les moments-clés 21
4.2. Les visions panoramiques 21
4.3. Les concepts 22
4.4. Les compétences 22
5. Comment faire ? Indications méthodologiques 25
5.1. Remarque préalable - La diversité méthodologique 25
5.2. Apprendre les moments-clés et les visions panoramiques 26
5.3. Apprendre les concepts 27
5.4. Apprendre les compétences : deux scénarios 28
5.5. Organisation et planification des apprentissages 31
6. L'Évaluation certificative 33
6.1. Que faut-il évaluer ? Comment déterminer si l'élève peut accéder à l'année suivante ? 33
6.2. Comment évaluer les compétences ? 33
6.3. Évaluation formative, auto- et co-évaluation 34
7. Exemples de situation d'apprentissage et d'évaluation des compétences 35
7.1. Pour la 3ème année : L'expansion du monde grec dans l'Antiquité - Compétence « Synthétiser » 35
7.2. Pour la 6ème année : Les États-Unis dans les années 20 et 30 : puissance mondiale ? - Compétence « Synthétiser » 44
8. Recommandations générales 53
8.1. Coordination entre collègues et interdisciplinarité 53
8.2. Planification 54
8.3. Outils indispensables 54
8.4. Activités extérieures 54
8.5. Des sujets « longue durée » 55
8.6. Option de base 4 périodes 55
9. Boite à outils 57
9.1. Pistes bibliographiques - Ouvrages récents 57
9.2. Tableau pour planifier en équipe les compétences de la 3ème à la 6ème année 59
9.3. Tableau de répartition des matières et des concepts 60
10. Lexique 63

1. ÉTUDE DU MILIEU - HISTOIRE – GÉOGRAPHIE / FGS : SPÉCIFICITÉS ET COMPLÉMENTARITÉS

Entre l'étude du milieu, l'histoire et la géographie/formation géographique et sociale, les complémentarités l'emportent sur les différences, sans les gommer : chacune a son objet, détient ses spécificités, pratique ses méthodes, mais à travers chaque cours et de façon complémentaire, les élèves s'approprient une culture commune. D'une part, ils prennent conscience d'héritages fondateurs : les connaissances qu'ils acquièrent en EDM, en histoire, en géographie/FGS les amènent à découvrir un passé commun, des références communes, des valeurs démocratiques, tout en étant ouverts à d'autres cultures. D'autre part, progressivement, ils sont amenés à maîtriser des instruments de compréhension du monde, des d'outils d'analyse et de communication. Cette culture commune va leur permettre de s'épanouir, de trouver leur place dans la société, de devenir citoyens, responsables et ouverts à tous, semblables et différents.

Le cours d'EDM vise à renforcer les fondements acquis en classe d'éveil de l'enseignement primaire. Posséder des grands repères historiques, géographiques et sociaux, travailler sur des documents divers, maîtriser des savoir-faire de base, permettent d'assurer graduellement la pratique de compétences fondamentales : envisager une recherche, chercher et analyser des éléments de réponse, les synthétiser et les communiquer.

Progressivement, aux deuxième et troisième degrés, les cours d'histoire et de géographie/FGS[1] s'appuient sur ces bases et les enrichissent.

Le cours d'histoire privilégie sans aucune exclusive l'analyse des traces du passé et initie très modestement les élèves à quelques règles essentielles de la critique historique. Par la référence au passé, de la préhistoire à nos jours, il cherche à rendre notre société contemporaine accessible aux jeunes : l'étude du passé permet de comprendre le présent. Le cours de géographie/FGS, particulièrement par le recours aux documents visuels (cartes et images) et aux schémas étudie l'espace habité, du local ou planétaire. Scrutant le monde physique, économique, social et politique dans ses multiples composantes, il sensibilise les élèves aux grands enjeux spatiaux. Chacun de ces cours, à sa manière, apporte aux élèves des outils précieux d'analyse réfléchie des informations. Il les amène à structurer celles-ci, à les maîtriser, à dépasser les clichés, à nuancer les points de vue et à en mesurer la relativité.

Chaque fois avec un éclairage particulier, plusieurs objets d'étude peuvent être traités dans chacun des trois cours de façon complémentaire. Parmi beaucoup d'autres, l'exemple de l'Europe

[1] De même que les cours de sciences sociales (HGT - Humanités générales et technologiques) et de sciences humaines (HPT - Humanités professionnelles et techniques).

est éclairant. À l'occasion de l'étude de l'activité « circuler » dans le centre-ville de plusieurs villes européennes, le cours d'EDM va assurer un certain nombre de références spatiales, en même temps qu'il permet aux élèves de mesurer ressemblances et différences entre ces villes aussi bien dans leurs structures spatiales que dans le comportement de leurs habitants. Dès la 3ème année, les cours d'histoire et de géographie auront d'innombrables occasions de travailler sur ces bases et d'enrichir les connaissances acquises en EDM. Plus particulièrement, en 6ème année, les cours d'histoire et de FGS, en proche collaboration, s'attacheront à décrire et à expliquer toute la genèse de l'Union européenne depuis les lendemains de la seconde guerre mondiale, et aborderont, de façon détaillée, l'espace européen, le fonctionnement et le rôle des institutions, et la politique européenne actuelle.

Ces complémentarités ne peuvent masquer quelques disparités, notamment dans l'acception de certains termes techniques. Par exemple, en EDM dans le cadre de la deuxième compétence, les élèves sont amenés à exprimer, dans des limites précisées, des relations entre différents éléments donnés : ils ébauchent une « synthèse ». Par contre, en histoire, aux deuxième et troisième degrés, les élèves rédigent une synthèse, c'est-à-dire un texte plus ou moins long qui, sur la base d'un ensemble documentaire et de leurs connaissances, répond à une question de recherche tout en recourant à un concept, tandis qu'en FGS est appelée synthèse une production demandée aux seuls élèves du trosième degré, sous la forme d'une carte, d'un schéma fléché, ou d'un texte dans laquelle plusieurs informations tirées de plusieurs documents sont rassemblées et organisées en un ensemble cohérent qui répond à une question donnée.

Tous les cours se soucient de la langue. Chaque professeur d'EDM, d'histoire ou de géographie/FGS doit être persuadé que son enseignement amène les élèves à la maîtrise de la langue. De quelles manières ? Par l'emploi des mots justes, par l'attention donnée aux termes techniques appropriés. Par la lecture, l'analyse et la compréhension de tout document. Par le respect de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe dans toutes les productions, orales ou écrites, demandées aux élèves. Par l'expression précise et nuancée dans tous leurs travaux, que ce soit l'écriture de deux lignes en 1ère année ou la réflexion élaborée de trois pages en 6ème, que ce soit dans l'élaboration d'un schéma fléché ou dans la simple présentation orale d'un document de travail. Il va de soi qu'une raisonnable progression doit être assurée : à un élève du premier degré, on peut demander de travailler un document dont la compréhension sera assez aisée ou de veiller à la construction logique d'un texte de quelques lignes, pas de deux pages, ce qui ne sera accessible qu'au troisième degré.

2. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COURS D'HISTOIRE

2.1. Finalité et accents principaux

La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune, confronté à un monde en pleine mutation et à un brassage sans précédent des cultures, à **se situer, situer l'autre et comprendre la société contemporaine par la référence au passé**. Il s'agit de préparer l'élève à jouer, dans le monde de demain, son rôle de **citoyen conscient et responsable**.

Partagée avec d'autres cours, cette finalité prend, en classe d'histoire, une coloration spécifique, liée à la nature de la démarche historienne.

- L'effort de compréhension du présent passe par sa mise en perspective chronologique. **Le propre de l'historien est de regarder le présent avec les lunettes du temps : l'historien cherche la lente genèse du présent à travers le passé**. L'étude de la vie des hommes dans le passé l'amène toutefois à découvrir des permanences et des différences. L'homme d'hier est à la fois toujours autre, étranger à nos pratiques et à nos conceptions, et semblable à nous : ses interrogations sont les nôtres. L'enseignement de l'histoire ne peut faire fi de cette double préoccupation inhérente au travail de l'historien : comprendre le passé à la fois pour ce qu'il a été et ce qu'il annonce du présent.
- Inaccessible à l'observation directe, la vie des hommes du passé ne peut être approchée que par l'étude des traces qu'ils nous ont laissées. Situées dans le temps et l'espace, parcellaires, subjectives, ces **traces du passé** exigent une démarche critique particulière. L'enseignement de l'histoire recèle donc l'apprentissage d'**une méthode spécifique de traitement de l'information.**

Le projet d'aider le jeune à se situer, situer l'autre et le monde qui l'entoure en référence au passé se concrétise donc autour de deux axes :

- **S'inscrire dans une histoire à la fois particulière et universelle**

  L'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines et de la genèse de notre culture et de notre société occidentales. Il a une fonction patrimoniale et participe à une recherche d'identité.

  Il importe néanmoins de rappeler que notre société occidentale, si elle participe à une culture commune, est elle-même plurielle, riche de multiples apports. En constante interaction avec l'histoire des grandes civilisations qui l'environnent, l'histoire de l'Occident ne peut se comprendre sans faire référence à ces autres grandes civilisations avec lesquelles l'Occident a noué relation. Si l'enseignement de l'histoire doit mettre le jeune en contact avec ses

racines, il doit en même temps lui faire découvrir **la diversité des cultures**, à en situer les principales racines et certaines étapes de leur évolution.

Par l'étude de la vie de l'homme ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, le cours d'histoire participe donc à **l'éducation à l'altérité** et à la construction d'un monde plus tolérant.

- **Faire face à l'explosion des connaissances et au flux inégalé d'informations véhiculées par les médias**

  La maîtrise de ces informations suppose d'abord que l'élève, en fin de sixième année, soit capable de **s'interroger et de mener une enquête** c'est-à-dire collecter, classer, analyser et critiquer des informations, construire une synthèse et la communiquer.

  Or, l'enseignement de l'histoire peut contribuer à l'acquisition d'une semblable **méthode de recherche**. Celle-ci suppose l'acquisition d'un certain nombre de capacités et d'attitudes étroitement articulées. Pour décrypter le flot des informations et en percevoir les enjeux, le jeune doit également pouvoir s'appuyer sur un certain nombre de **savoirs**, particulièrement des repères spatio-temporels et des concepts.

  Ces accents fondamentaux se situent dans la ligne d'évolution des programmes d'histoire des quarante dernières années.

2.2. Regard rétrospectif

L'examen rapide des programmes d'histoire en vigueur dans l'enseignement catholique ces quarante dernières années manifeste un certain nombre de permanences et de déplacements.

Sur le plan des finalités, le cours d'histoire est, dès 1972, explicitement ordonné à **la compréhension du présent.** Le souhait d'aider le jeune à comprendre le monde actuel va de pair avec le projet de le mettre en contact **avec ses racines régionales et européennes.** Cette recherche d'identité doit néanmoins s'accompagner **d'une ouverture aux autres cultures,** en Europe et dans le monde.

Sur le plan des matières, les programmes traduisent un souci constant de garantir une réelle liberté de choix de l'enseignant et d'alléger les matières. À quelques exceptions près, ils demeurent marqués par **le primat de l'histoire politique, économique, sociale et artistique.** La question d'une éventuelle rénovation des contenus à enseigner n'a, jusqu'ici, guère pris corps dans l'énoncé des programmes. **L'organisation chronologique des matières** n'est pas remise en cause.

Sur le plan des méthodes, les programmes d'histoire des quarante dernières années manifestent un déplacement : l'exposé du professeur se voit restreint pour laisser un espace d'activité aux élèves. L'usage du document évolue : simple illustration du discours du maître, il devient un objet d'observation et d'analyse. Les savoir-faire font peu à peu leur entrée en classe d'histoire. Ces changements essentiels attestent d'**une modification dans la conception de l'apprentissage.** Pour le professeur, apprendre ne consiste plus simplement à transmettre un ensemble de connaissances mais suppose une mise en situation active de l'élève. Pour celui-ci, apprendre n'est plus seulement recevoir des savoirs mais exige un travail d'appropriation dont le matériau privilégié est le document.

2.3. Ce présent programme

La mise en lumière de ces permanences et de ces déplacements éclaire les options fondamentales de ce programme.

- **Sur le plan des finalités,** ce programme confirme le projet d'orienter l'enseignement de l'histoire vers **la compréhension du monde présent** et approfondit le souhait de faire découvrir **les racines de notre civilisation occidentale**.
  Il privilégie l'approche chronologique : rendre perceptible l'évolution des grandes aires de civilisation qui ont nourri notre monde occidental et la **genèse** de celui-ci.

  Ce souci d'ouvrir les élèves à nos racines justifie notamment l'apparition de **nouveaux contenus en classe de troisième**, à savoir un panorama des migrations indo-européennes et une approche de la civilisation celte.

  Ce parcours chronologique, organisé autour d'un certain nombre de moments-clés, dessine le fil rouge du cours d'histoire : il devrait contribuer à **assurer à nos élèves un bagage historique commun**.

- **Sur le plan des contenus,** ce programme privilégie **l'histoire politique, socio-économique, culturelle et religieuse**.
  Le cours d'étude du milieu permet aux élèves de découvrir dans un premier parcours à travers l'histoire de l'Europe occidentale différents aspects des modes de vie. **Les institutions et leurs rapports avec la société, les mouvements conjoncturels et structurels de l'économie, les relations internationales, les grands courants de pensée, les religions et les croyances, les expressions culturelles et artistiques** constituent l'objet privilégié du cours d'histoire des deuxième et troisième degrés. Une attention particulière est apportée aux multiples interactions qui existent entre les expressions de ces thèmes et la société qui les a vues naître.

  Outre le projet d'assurer à nos élèves un bagage historique commun, l'approche de ces différents contenus doit leur permettre de se forger un certain nombre de **concepts** qui sont de vrais outils pour mieux comprendre le passé et le présent.

- **Sur le plan des méthodes,** le choix de formuler les objectifs en termes de compétences devrait amener **un certain nombre d'inflexions**. Celles-ci prolongent, il est vrai, les principaux acquis des méthodes actives et des pratiques d'enseignement liées au discours-découverte, particulièrement le recours au document, la mise en activité de l'élève, l'entraînement des savoir-faire, l'acquisition d'un langage notionnel, le souci d'une clarification des objectifs et une réflexion sur la signification des contenus proposés aux élèves.

Le travail en termes de compétences se situe dans la ligne de cette pédagogie. Il s'efforce néanmoins de l'approfondir sur ces points :

- mettre davantage l'élève en situation de construction de son savoir ;
- intégrer des savoir-faire exercés séparément ;
- amener à la maîtrise de concepts ;
- développer l'aptitude à transférer les connaissances (savoirs et savoir-faire) ;
- critérier davantage l'évaluation ;
- diversifier les dynamiques de travail et notamment rendre au travail personnel en classe une importance plus grande ;
- utiliser l'évaluation comme un outil de régulation de l'apprentissage.

L'enseignant sera ainsi amené, sans renoncer ni à l'exposé ni au discours-découverte, à prévoir à intervalles réguliers des activités davantage conçues dans la perspective de l'**apprentissage-recherche**[2].

[2] Sur cette question, voir *infra* le § 5.5. « Organisation et planification des apprentissages ».

3. QUE FAUT-IL FAIRE APPRENDRE ?

3.1. Les concepts, les visions panoramiques et les moments-clés

Les tableaux récapitulatifs qui suivent énumèrent **les concepts, les visions panoramiques et les moments-clés** que les élèves doivent travailler chaque année.

Les colonnes en grisé ont valeur contraignante : elles indiquent les savoirs dont la maîtrise doit être assurée par les élèves au cours d'histoire. L'énoncé des compétences (Cf. § 3.2.) constitue l'autre volet de ce prescrit.

Par contre, les pistes de travail mentionnées dans les colonnes de droite ont une valeur indicative et le professeur peut, bien sûr, en choisir d'autres. En fin de programme (Cf. § 9.2. et 9.3.) deux tableaux vierges lui permettent d'énoncer, en concertation avec ses collègues professeurs d'histoire, les contenus qu'il choisit d'aborder à l'occasion de l'étude de chaque moment-clé.

Troisième année

Concepts	Visions panoramiques (Δ) et moments-clés (>)	Suggestions Pistes de travail possibles
Installation de : ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/auto-ritarisme	Δ Les migrations indo-européennes (vers 2000 - I^{er} s. avant J.-C.) > La civilisation celtique ▪ La société ▪ L'art et la religion	▪ Repérer les grandes étapes des migrations indo-européennes, la diversité et l'étendue des peuples indo-européanisés ▪ Les sources de notre connaissance : observation d'un site archéologique, analyse d'un texte antique
	Δ Le bassin méditerranéen de 500 avant à 500 après J.-C. : civilisations et héritages > Le monde gréco-romain ▪ La citoyenneté - La Cité athénienne - Rome : de la République à l'Empire ▪ Les croyances, y compris le christianisme ▪ Les expressions artistiques	▪ Repérer l'évolution des grandes aires de civilisation qui bordent le bassin méditerranéen et, pour les civilisations autres que gréco-romaines, en identifier l'un ou l'autre héritage significatif ▪ Les citoyens et les non-citoyens à Athènes et à Rome, leurs droits et leurs devoirs ▪ Les principales institutions et leur fonctionnement à Athènes et à Rome ▪ Les caractéristiques principales des religions grecque et romaine ▪ La diffusion du christianisme dans l'empire romain ▪ Les principales caractéristiques des arts grec et romain ▪ La romanisation de nos régions
	Δ L'Occident, Byzance et l'Islam entre 500 et 1000 > Les Carolingiens > La naissance et le développement de l'Islam	▪ Repérer les grandes étapes de l'évolution de l'Europe occidentale et du bassin méditerranéen et découvrir les migrations germaniques ▪ La société carolingienne ▪ L'économie rurale à l'époque carolingienne ▪ La conception et l'organisation du pouvoir ▪ La renaissance carolingienne ▪ Repérer sur une carte et sur une ligne du temps les étapes de l'expansion de l'Islam

L'étude du monde gréco-romain peut se faire de manière tantôt plus thématique et diachronique, tantôt en approchant successivement les civilisations grecque et romaine autour des trois thèmes énoncés : la citoyenneté, les croyances y compris le christianisme et les expressions artistiques.

Intégrer l'histoire de nos régions

Quatrième année

Concepts	Visions panoramiques (Δ) et moments-clés (>)	Suggestions Pistes de travail possibles
Installation de : ▪ Croissance/crise ▪ Colonisation	Δ L'Europe et le monde entre 1000 et 1500 > Villes et campagnes dans l'Occident médiéval ▪ Les détenteurs du pouvoir ▪ Les groupes sociaux et les activités économiques ▪ Les expressions artistiques ▪ La place du christianisme > Les relations entre l'Occident chrétien et l'Islam	▪ Repérer les grandes aires de civilisation et les grandes étapes de l'évolution de l'Europe occidentale et du bassin méditerranéen ▪ Le pouvoir central : prétentions et réalité ▪ Les principautés de nos régions ▪ Le développement des campagnes, du commerce et des villes : économie et société ▪ Le rôle et l'importance de la religion et de l'Église au point de vue politique, économique, culturel ▪ Les mentalités et les croyances religieuses ▪ L'antijudaïsme ▪ La femme dans la société ▪ Les ordres et les réformes monastiques ▪ Les Pays-Bas bourguignons ▪ Apports réciproques et conflits entre Occident et Orient ▪ L'Espagne musulmane et la Reconquista
Réactivation au choix de : ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/auto-ritarisme	Δ L'Europe et le monde entre 1500 et 1750 > Humanisme et renaissance, réformes religieuses et grandes découvertes aux XV^{e} et XVI^{e} s. > Société et pouvoir sous l'Ancien Régime (XVII^{e}-XVIII^{e} s.) : permanences, mutations et contestations	▪ Repérer les grandes aires de civilisation et l'expansion de l'Occident ▪ Le renouvellement des expressions artistiques (arts renaissant, baroque, classique) et le renouveau de la pensée ▪ Les Réformes protestante et catholique ▪ L'extension du monde connu et la colonisation du Nouveau Monde ▪ Les civilisations amérindiennes ▪ Les conséquences économiques des grandes découvertes ▪ L'absolutisme de droit divin ▪ La société d'Ancien Régime ▪ Le parlementarisme ▪ Le renforcement progressif du pouvoir central aux XVII^{e}-XVIII^{e} s. ▪ L'art au service du pouvoir ▪ L'économie et la démographie aux XVII^{e} et XVIII^{e} s. ▪ Les Pays-Bas espagnols et autrichiens

Intégrer l'histoire de nos régions

Cinquième année

Concepts	Moments-clés	Suggestions Pistes de travail possibles
Installation de : ▪ Libéralisme/capitalisme ▪ Nationalisme ▪ Socialisme(s) ▪ Impérialisme Réactivation au choix de : ▪ Croissance/crise ▪ Colonisation ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/autoritarisme	> Le temps des Révolutions (fin XVIII^{e} - début XX^{e} s.) ▪ Les idées nouvelles ▪ Les révolutions politiques ▪ Les transformations économiques ▪ Les nouvelles expressions artistiques	▪ La philosophie des Lumières ▪ La transition démographique ▪ L'évolution des régimes politiques en France après 1789 ▪ L'indépendance des États latino-américains ▪ L'indépendance de la Belgique ▪ La naissance des clivages politiques, confessionnels et linguistiques en Belgique ▪ Le romantisme : une révolution ? ▪ Les unifications allemande et italienne ▪ Crises économiques et surproduction ▪ La deuxième révolution industrielle ▪ L'évolution des sciences et des techniques (fin XVIII^{e} - début XX^{e} s.) ▪ Le développement économique de la Belgique
	> La société au XIX^{e} s. jusqu'à la première guerre mondiale : changements, permanences, contestations	▪ La société rurale ▪ Les inégalités sociopolitiques ▪ Le marxisme et le socialisme réformiste ▪ Les socialistes « utopistes » ▪ Le catholicisme social
	> L'impérialisme des pays industrialisés et la première guerre mondiale	▪ La colonisation de l'Afrique et de l'Asie ▪ Le Congo ▪ Les tensions internationales à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} s. et la première guerre mondiale ▪ Les grandes phases de la première guerre

Intégrer l'histoire de nos régions

Sixième année

Concepts	Moments-clés	Suggestions Pistes de travail possibles
Installation de : ▪ Décolonisation/néo-colonialisme ▪ Sous-développement ▪ Fédéralisme Réactivation au choix de : ▪ Libéralisme/capitalisme ▪ Nationalisme ▪ Socialisme(s) ▪ Impérialisme ▪ Croissance/crise ▪ Colonisation ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/auto-ritarisme	> Des crises à la seconde guerre mondiale (1919 - 1945) ▪ Démocraties et totalitarismes ▪ La crise économique des années 30 ▪ Les univers concentrationnaires ▪ La Shoah	▪ L'Europe au sortir de la première guerre ▪ Les fascismes ▪ Les révolutions russes et l'histoire intérieure de l'URSS ▪ La crise des années 30 en Belgique ▪ Les grandes phases de la seconde guerre mondiale ▪ Collaboration et résistance en Belgique ▪ Art et totalitarisme
	> L'Europe et le monde (1945 - 1989/1991) ▪ Les relations Est-Ouest ▪ Les relations Nord-Sud ▪ Genèse et étapes de la construction européenne ▪ Les étapes de la fédéralisation de la Belgique en concertation avec le professeur de FGS	▪ Les origines et les étapes du conflit Est-Ouest ▪ La dislocation du bloc de l'Est et ses suites ▪ La décolonisation ▪ Les tensions au Proche et au Moyen-Orient
	> Les mutations de la société et des mentalités depuis 1945	▪ Les nouveaux modèles familiaux ▪ L'Expo 58 : une image de la modernité ▪ Les contestations de 1968 ▪ L'art contemporain ▪ Pensées et expressions laïques et religieuses ▪ Le féminisme
	> Problèmes et enjeux de notre temps	▪ À lier dans la mesure du possible aux moments-clés précédents et en concertation avec le professeur de FGS. Par exemple : - La Chine, communisme ou capitalisme - De l'URSS à la Russie - Massacres de masse et génocides - La montée des intégrismes

Intégrer l'histoire de nos régions

3.2. Les compétences

Les **quatre compétences** à développer obligatoirement en classe d'histoire consistent en :

- La première compétence amène **l'élève à énoncer des questions de recherche** sur base de l'analyse d'un ensemble documentaire (traces du passé et travaux postérieurs) relatif à un objet de recherche et en mobilisant un des **concepts** étudiés auparavant. De la 3ème à la 6ème année, progressivement l'élève détermine lui-même le concept pertinent. Au troisième degré, la démarche se complète par **la recherche de quelques références bibliographiques** susceptibles d'apporter des éléments de réponse. L'important est moins la qualité intrinsèque des ressources documentaires que les éléments apportés par l'élève pour justifier son choix.
- La deuxième compétence amène l'élève à **sélectionner**, parmi un ensemble de traces du passé et travaux postérieurs, **les documents pertinents** en fonction d'une question de recherche, et **à évaluer la fiabilité des traces du passé pertinentes**. Outre ses connaissances apprises, il dispose pour ce faire d'informations fournies par le professeur et/ou d'instruments de travail adaptés à son âge.
- La troisième compétence amène l'élève à répondre à une question de recherche en rédigeant **une synthèse**. Celle-ci est construite sur base d'un ensemble de ressources documentaires (selon les années : informations fournies par le professeur ou traces du passé). Elle requiert la mobilisation d'un concept. De la 3ème à la 6ème, progressivement, l'élève élabore lui-même le plan de sa synthèse et identifie lui-même le concept à mobiliser.
- La quatrième compétence amène l'élève **à transposer, sous forme d'un plan, d'un tableau, d'une ligne du temps, d'un schéma ou d'un panneau (poster), des connaissances préalablement acquises**, qui ont été découvertes par lui-même ou ont été fournies par le professeur. Celui-ci veille, dans ce cas, à ce que l'élève ait eu la possibilité réelle de se les approprier. Pour que cette compétence soit une réelle compétence de communication, il importe que le contexte de la communication (destinataire...) soit clairement identifié.

Les **Tableaux progressifs** ci-dessous précisent pour chaque compétence la famille de situations, c'est-à-dire **la tâche à accomplir** et **le type de situation** dans laquelle l'élève doit accomplir cette tâche. Le degré de complexité varie évidemment d'une année à l'autre. Cette complexité dépend :

- de la **tâche** elle-même ;
- de la **situation** ou des **conditions de réalisation de la tâche**, c'est-à-dire :
  - des **supports** (les **documents** à exploiter)
  - des **ressources** (les savoirs et les savoir-faire à mobiliser)
  - du **degré d'aide** que l'enseignant apporte à l'élève
  - des **contraintes matérielles** (temps disponible, taille de la production attendue…)

Ces tableaux permettent de :

- **clarifier les objectifs** que l'enseignant doit poursuivre en fixant **d'une manière précise les tâches** à réaliser par les élèves ;
- assurer une **progression des apprentissages** de la 3ème à la 6ème année ;
- **assurer une plus grande cohérence** entre les exigences des enseignants d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre.

<table>
<tr><th colspan="5">Tableau progressif des compétences en histoire - Familles de situations</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">C1 - Se poser des questions</td></tr>
<tr><td></td><td>3ème année</td><td>4ème année</td><td>5ème année</td><td>6ème année</td></tr>
<tr><td>L'objet</td><td colspan="4">En fonction d'un objet de recherche relatif à la période de l'histoire étudiée dans l'année et susceptible d'être abordée avec un concept,</td></tr>
<tr><td rowspan="3">La tâche</td><td colspan="4">l'élève présente l'une ou l'autre question de recherche.
Idéalement, les questions sont organisées.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Le professeur précise le concept à mobiliser.</td><td colspan="2">Le professeur rappelle qu'il est nécessaire de faire appel à un des concepts vus au cours.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">L'élève propose une liste justifiée de quelques références bibliographiques et/ou de sites Internet susceptibles de fournir des éléments fiables de réponse aux questions.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les supports</td><td colspan="4">L'élève travaille sur des documents
▪ variés
▪ d'un genre ou d'un type (ex. miniature, document statistique, carte historique, texte narratif, etc.) qui lui sont familiers
▪ fournis par le professeur
▪ suffisamment fiables
▪ donnant des informations pertinentes par rapport à l'objet de recherche et aux attributs du concept
▪ adaptés à ses capacités d'analyse
▪ et qui apportent des informations comportant des contrastes, des paradoxes, des contradictions, des divergences entre elles et/ou avec d'autres connaissances préalablement apprises.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Il a la possibilité de consulter des ouvrages de référence et des bases de données (ex. centre de documentation de l'école, Web, bibliothèque de la localité) qui lui sont familiers.</td></tr>
<tr><td>Les ressources</td><td colspan="4">L'élève a appris à maîtriser les savoir-faire (ex. comparer des informations, rédiger un paragraphe, dresser la carte d'identité d'un document, etc.)
et les savoirs nécessaires
pour traiter les informations contenues dans les documents.
Il maîtrise le concept à mobiliser.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">C2 - Critiquer</td></tr>
<tr><td></td><td>3ème année</td><td>4ème année</td><td>5ème année</td><td>6ème année</td></tr>
<tr><td>L’objet</td><td colspan="4">Dans le cadre d’une question de recherche relative à la période de l’histoire étudiée dans l’année,</td></tr>
<tr><td>La tâche</td><td colspan="4">l’élève
▪ distingue les traces du passé et les travaux postérieurs
▪ sélectionne les documents pertinents
▪ et énonce, à propos de la ou des trace(s) du passé pertinente(s), des raisons de lui(leur) faire confiance ou de s’en méfier (fiabilité).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Les supports</td><td colspan="4">Les documents sont d’un type familier à l’élève et adapté à ses capacités d’analyse.</td></tr>
<tr><td colspan="2">L’ensemble documentaire
▪ est fourni par le professeur
▪ se limite à quelques documents (traces du passé et travaux postérieurs)
▪ pertinents et non pertinents par rapport à la question de recherche.
L’une ou l’autre trace du passé pertinente doit poser un ou des problèmes de critique historique. Son contenu doit pouvoir faire l’objet d’une confrontation à sa carte d’identité, à son contexte de production et/ou aux connaissances de l’élève.</td><td colspan="2">L’ensemble documentaire
▪ est fourni par le professeur
▪ comporte des documents (traces du passé et travaux postérieurs) plus nombreux
▪ pertinents et non pertinents par rapport à la question de recherche.
Certaines traces du passé pertinentes doivent poser des problèmes de critique historique. Leur contenu doit pouvoir faire l’objet d’une confrontation à leur carte d’identité et au contexte de production et/ou aux connaissances de l’élève.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pour identifier l’auteur d’un document et/ou les circonstances de sa production, le professeur veille à fournir à l’élève des informations adaptées.</td></tr>
<tr><td>Les ressources</td><td colspan="4">L’élève a appris à maîtriser les procédures ou savoir-faire (ex. comparer des informations, analyser un document iconographique, dresser la carte d’identité d’un document, fabriquer une ligne du temps, etc.)
et les savoirs nécessaires pour traiter les informations contenues dans les documents.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">C3 - Synthétiser</td></tr>
<tr><td></td><td>3ème année</td><td>4ème année</td><td>5ème année</td><td>6ème année</td></tr>
<tr><td>L’objet</td><td colspan="4">En fonction d’un objet de recherche relatif à la période de l’histoire étudiée dans l’année et susceptible d’être abordée avec un concept,</td></tr>
<tr><td rowspan="3">La tâche</td><td colspan="4">l’élève, pour répondre à une question de recherche, rédige</td></tr>
<tr><td>quelques lignes.</td><td>un court texte de synthèse.</td><td colspan="2">une synthèse d’une à deux pages.</td></tr>
<tr><td>Le professeur lui donne un tableau à double entrée, ou un schéma, ou une ligne du temps à compléter pour l’aider à repérer l’essentiel et établir des liens.
Il précise le concept à mobiliser.</td><td>Le professeur lui propose un plan de rédaction du texte de synthèse.
Il précise le concept à mobiliser.</td><td>Le professeur lui précise le concept à mobiliser.</td><td>Le professeur lui rappelle qu’il est nécessaire de faire appel à un des concepts vus au cours.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les supports</td><td>L’élève travaille sur des informations adaptées par le professeur,
et, éventuellement, sur des traces du passé.</td><td colspan="3">L’élève travaille sur quelques documents variés (traces du passé et/ou travaux postérieurs).</td></tr>
<tr><td colspan="4">L’élève travaille sur des informations et/ou des documents
▪ d’un genre ou d’un type (ex. miniature, document statistique, carte historique, texte narratif, etc.) qui lui sont familiers
▪ fournis par le professeur
▪ suffisamment fiables
▪ donnant des informations pertinentes par rapport à l’objet de recherche et aux attributs du concept
▪ adaptés à ses capacités d’analyse
▪ et qui apportent des informations se complétant, se recoupant, pouvant être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances préalablement apprises.</td></tr>
<tr><td>Les ressources</td><td colspan="4">L’élève a appris à maîtriser les procédures ou savoir-faire (ex. comparer des informations, rédiger un paragraphe, dresser la carte d’identité d’un document, etc.)
et les savoirs nécessaires pour traiter les informations contenues dans les documents.
Il maîtrise le concept à mobiliser.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">C4 - Communiquer</td></tr>
<tr><td></td><td>3ème année</td><td>4ème année</td><td>5ème année</td><td>6ème année</td></tr>
<tr><td>L’objet</td><td colspan="4">À partir de connaissances préalablement acquises par l’élève et relatives à l’objet de recherche lié à la période de l’histoire étudiée dans l’année,</td></tr>
<tr><td rowspan="2">La tâche</td><td colspan="4">l’élève communique les résultats d’une recherche sous la forme d’un plan, d’une ligne du temps, d’un tableau, d’un schéma ou d’un panneau (poster).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Le professeur fixe le produit attendu (plan, ligne du temps, tableau, schéma ou panneau).</td><td colspan="2">L’élève choisit le mode de communication qui lui paraît le plus pertinent (plan, ligne du temps, tableau, schéma ou panneau).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Les supports</td><td colspan="4">Les éléments à communiquer peuvent
▪ avoir fait l’objet d’un apprentissage préalable et être mémorisés par l’élève
▪ avoir fait l’objet d’un apprentissage préalable et être laissés à la disposition de l’élève, par exemple par ses notes de cours
▪ être découverts sur base d’un apport du professeur, de la lecture d’un document, d’un texte de synthèse. Dans ce cas, le professeur veille à ce que
- l’élève ait pu se les approprier, par exemple en vérifiant la compréhension que celui-ci en a ;
- le contexte historique nécessaire à leur compréhension ait été traité en classe et est connu de l’élève.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Dans le cadre de l’exercice de cette compétence, l’élève peut être amené à insérer, dans la ligne du temps, le tableau, le schéma, le plan ou le panneau qu’il réalise, quelques documents nouveaux. Dans ce cas, le professeur veille à ce que ces documents soient d’un genre familier à l’élève.</td></tr>
<tr><td colspan="4">L’élève dispose du matériel nécessaire pour construire le plan, la ligne du temps, le tableau, le schéma ou le panneau.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les ressources</td><td colspan="4">En concertation avec ses collègues d’histoire, le professeur veille à ce que, au terme de la 6ème année, l’élève ait pratiqué plusieurs modes de communication (plan, ligne du temps…).</td></tr>
<tr><td colspan="4">L’élève a appris à maîtriser les procédures ou savoir-faire (ex. comparer des informations, analyser un document iconographique, dresser la carte d’identité d’un document, fabriquer une ligne du temps, etc.)
et les savoirs nécessaires pour traiter les informations contenues dans les documents.</td></tr>
</table>

4. QUELS SONT LES OBJECTIFS VISÉS PAR L'APPRENTISSAGE DES MOMENTS-CLÉS, DES VISIONS PANORAMIQUES, DES CONCEPTS ET DES COMPÉTENCES ?

4.1. Les moments-clés

L'étude des différents moments-clés doit permettre à l'élève de se construire une vision organisée, notamment sur le plan chronologique, de l'histoire de l'Occident dans le monde. Elle renvoie à la fonction patrimoniale de l'histoire et au souci de mettre le jeune en contact avec les racines du monde actuel.

Cette vision de l'histoire est d'autant plus ancrée et durable que l'élève la construit **personnellement**. Dans les limites du temps scolaire disponible et même si la vision de l'enseignant influence immanquablement celle de l'élève, le professeur veille à le mettre en situation de **se construire une vision structurée de l'histoire**. Celle-ci tient bien évidemment compte des acquis de la recherche et des cadres fondamentaux tant sur le plan spatial que chronologique, événementiel ou notionnel.

L'étude des moments-clés constitue le terrain indispensable pour **l'apprentissage des concepts et des compétences** dont les élèves doivent acquérir progressivement la maîtrise.

4.2. Les visions panoramiques

Au deuxième degré, les visions panoramiques[3] doivent permettre aux élèves d'éviter le piège de l'européocentrisme, et de :

- découvrir, à l'intérieur d'une aire géographique et d'une période chronologique précises, **les principales civilisations** et, selon les cas, leur évolution, leur importance ou leurs apports ;
- prendre conscience **des écarts de développement** entre l'une ou l'autre civilisation.

[3] Rappel - Exemples : le bassin méditerranéen de 500 avant à 500 après J.-C : civilisations et héritages ; l'Europe et le monde entre 1550 et 1750.

Elles se doublent d'un second objectif : **installer les cadres chronologiques et géographiques indispensables.**

Au troisième degré, la mise en place de cadres spatio-temporels[4] auxquels les élèves peuvent se référer demeure néanmoins indispensable. Chaque enseignant met en œuvre les dispositifs qui lui paraissent les plus adéquats.

4.3. Les concepts

L'historien entretient une relation double avec les concepts. S'il n'en forge que peu, il en use inévitablement. La mise en récit des informations extraites des traces du passé l'amène en effet à recourir à différents concepts. Les uns sont empruntés aux sciences humaines et **adaptés à telle ou telle situation du passé**. D'autres sont inspirés directement des traces du passé elles-mêmes, tout le travail de l'historien consiste alors à retrouver **le sens que le terme devait avoir pour les hommes du passé.**

Amener l'élève à maîtriser un certain nombre de concepts l'outille pour comprendre le monde contemporain. **Forgé par la confrontation de situations diverses et la mise en lumière des invariants qui les rapprochent,** le concept, véritable connaissance-outil, constitue **une clé de lecture qui doit permettre au jeune de faire face à des situations nouvelles.**

Enfin, la maîtrise d'un concept dépasse, de loin, la simple capacité de le définir.

L'énoncé des compétences n° 1 et 3 suppose que l'élève soit capable de mobiliser des concepts dans une situation nouvelle. Le projet d'amener l'élève à la maîtrise de compétences rejoint ainsi celui de lui assurer un minimum de bagage conceptuel.

4.4. Les compétences

L'ambition fondamentale qui sous-tend l'apprentissage des compétences est d'amener les élèves à **intégrer, c'est-à-dire à mobiliser ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être**[5]. Les situations où le jeune est amené, dans sa vie d'élève, d'étudiant, de citoyen... à mobiliser les ressources apprises en classe d'histoire exigent la mobilisation conjointe de connaissances (concepts, repères spatio-temporels...), de capacités et d'attitudes. Or, la maîtrise isolée de tels ou tels savoirs, savoir-faire ou savoir-être n'assure pas encore la capacité à les mettre en œuvre de manière intégrée. Pour accéder à cette maîtrise, l'élève doit être régulièrement confronté, **en apprentissage comme en évaluation,** à des **situations d'intégration**, c'est-à-dire des situations qui nécessitent l'utilisation combinée de savoirs, de capacités et d'attitudes préalablement appris.

Par ailleurs, les compétences qui ont été énoncées renvoient à la **démarche historienne classique :** de la problématique à la communication en passant par la récolte de la documentation,

---

[4] Exemples : le développement économique en Europe et dans le monde vers 1850, vers 1900 ; l'Europe et le monde à la veille de la 1ère guerre mondiale ; la population du monde de la fin du XVIIIe s. au début du XXe : les étapes de la transition démographique ; le monde partagé en blocs pendant la guerre froide ; la décolonisation ; l'Europe avant et après la chute du mur de Berlin.

[5] La compétence se définit en effet 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 ». Décret définissant les missions prioritaires..., juillet 1997, art. 5.

l'analyse critique et la synthèse. Loin de prétendre faire de chaque élève un historien, cette démarche paraît formative **pour tous les jeunes**, quelles que soient leurs orientations professionnelles futures. Elle les rendra notamment aptes, face au **flux d'informations** qui leur parviennent, à s'interroger et à récolter de l'information, la traiter de manière critique, la synthétiser et en communiquer la teneur.

5. COMMENT FAIRE ? INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

5.1. Remarque préalable - La diversité méthodologique

La variété des méthodes mises en œuvre par le professeur et des activités proposées aux élèves demeure essentielle. Pour assurer cette diversité, le professeur veille notamment à varier :

- **les dynamiques de travail des élèves** : temps de travail collectif avec l'ensemble de la classe, travaux en groupes restreints, temps de travail individuel en classe, jeux de rôle… ;
- **le mode de mise à disposition des connaissances** : apports d'information par l'enseignant ou par le manuel, découverte d'informations et construction de connaissances sur base de l'analyse de documents ;
- **le degré d'autonomie des élèves** en phase d'analyse de documents : exploitation dirigée document par document (« discours-découverte ») ; analyse par l'élève d'un ensemble documentaire sur base de consignes de travail détaillées ; exploration, au départ d'une question de recherche découverte avec les élèves, d'un corpus documentaire et structuration, avec les apprenants, des éléments de réponse (« **apprentissage-recherche** »)[6]. On rappelle en outre la nécessité de varier la **documentation** soumise aux élèves en ne négligeant pas le recours à l'iconographie, les sources audiovisuelles, la fiction historique, les sources orales et la rencontre de témoins, le patrimoine y compris la visite d'un musée, d'un site patrimonial, etc.

C'est donc à l'enseignant que revient **le choix de la méthode, des activités et des documents**. Il veille cependant à ce que les ressources (c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire) que l'élève doit mobiliser de manière autonome et active dans le cadre des situations d'intégration qui lui sont soumises, aient été apprises dans des situations actives et sur base documentaire. De même, pour préparer l'élève à traiter de manière autonome un ensemble de documents, ce qu'il aura à faire dans le cadre de l'exercice de la plupart des compétences, il importe que l'élève se voie régulièrement proposer des activités au cours desquelles il a à explorer, avec un degré d'autonomie croissant de la 3ème à la 6ème année, un ensemble de documents rassemblés autour d'un objet de recherche. Le recours à l'exposé de l'enseignant ou l'apport d'informations par le manuel s'indiquent davantage pour découvrir des cadres chronologiques, géographiques et

---

[6] Voir J.-L. JADOULLE, *Vers une didactique " constructiviste " ?*, dans P. de THEUX et J.-L. JADOULLE (dir.), *Enseigner Charlemagne*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 2, Louvain-la-Neuve, 1997, p. 73-85 et particulièrement p. 80-83.

événementiels, mettre en contexte telle ou telle enquête ou telles connaissances découvertes par les élèves, clarifier telle notion ou événement, compléter l'information des élèves, vérifier ou nuancer les découvertes réalisées par les élèves, souligner les connaissances essentielles ...

5.2. Apprendre les moments-clés et les visions panoramiques

L'ordre des moments-clés et des contenus qui y sont attachés est laissé à l'entière appréciation de l'enseignant, en concertation avec ses collègues professeurs d'histoire. De même, il lui appartient de déterminer combien de leçons il convient de consacrer à tel ou tel moment-clé ou à tel ou tel contenu.

Par exemple, en 3ème année, l'étude du monde gréco-romain peut se faire de manière tantôt plus thématique et diachronique, tantôt en approchant successivement les civilisations grecque et romaine autour des trois thèmes énoncés : la citoyenneté, les croyances y compris le christianisme et les expressions artistiques.

En 4ème année, l'étude des Relations entre l'Occident chrétien et l'Islam peut être abordée juste après la première vision panoramique L'Europe et le monde entre 1000 et 1500.

En 5ème année, l'articulation des matières - particulièrement l'étude des révolutions politiques et économiques - peut s'organiser de manière plutôt chronologique ou plutôt thématique.

L'approche des *Mutations de la société et des mentalités* dans la seconde moitié du XXe siècle peut donner lieu à des scénarios différents. Ces mutations sont soit traitées en elles-mêmes, soit intégrées à l'étude du moment-clé précédent (*Conflit Est-Ouest et décolonisation*) ou suivant (*Problèmes et enjeux de notre temps*). Ces exemples ne sont pas limitatifs. Ils devraient inciter le professeur à imaginer les scénarios qui lui paraissent les plus pertinents.

Chaque enseignant veille à couvrir **l'ensemble des moments-clés mentionnés par le programme** afin que l'élève puisse, l'année suivante, poursuivre son parcours. Le professeur a également le souci **d'intégrer des éléments de l'histoire de nos régions, et l'histoire des grands courants artistiques et culturels**. Le professeur veille chaque année à saisir l'une ou l'autre occasion de **mettre en relation les grandes transformations politiques, économiques, sociales et religieuses, et les mouvements artistiques et culturels.**

Le travail sur **carte** et **ligne du temps** est recommandé, particulièrement pour les visions panoramiques. Celles-ci demeurent **limitées dans le temps scolaire.**

Compte tenu de l'âge des élèves et des périodes parfois très longues étudiées au deuxième degré, l'enseignant veille à alterner les visions panoramiques et l'étude des moments-clés.

5.3. Apprendre les concepts

Il faut distinguer **la phase d'installation (ou de construction)** du concept (en lien avec l'étude de tel ou tel moment-clé) et **la phase de mobilisation (ou d'exploitation)** du concept, dans le cadre de l'exercice de la compétence 1 ou 3.

Les tableaux-matières reproduits ci-dessus (Cf. § 3.1.) précisent, par année d'étude, **les concepts que l'enseignant doit installer** : il s'agit de doter chaque élève d'un outillage conceptuel minimum et de clarifier les pré-requis sur lesquels l'enseignant peut tabler au début d'une année scolaire.

La maîtrise de ces concepts doit dépasser leur simple définition. L'élève doit être amené à les **mobiliser** en exerçant les compétences 1 et 3. Dans ce cadre, les attributs du concept mobilisé constituent un outil d'analyse qui permet à l'élève de faire le tri des informations, repérer l'essentiel, structurer les informations, distinguer divergences et ressemblances entre deux situations du passé, et ce en vue tantôt de poser des questions de recherche (C 1), tantôt de rédiger un texte de synthèse (C 3).

L'enseignant c**hoisit librement le concept à mobiliser**. En conséquence :

- Les concepts associés à une année déterminée ne doivent pas forcément être **tous** mobilisés dans une situation d'intégration au cours de cette année. Par exemple, le concept de sous-développement, installé en 6ème année, peut ne pas être mobilisé dans l'exercice d'une compétence.
- Les concepts à mobiliser peuvent être choisis parmi ceux de l'année scolaire en cours ou ceux des années antérieures. Dans ce second cas, le professeur veille à ce que le concept soit **réactivé peu avant sa mobilisation**. Par exemple, installé pour la première fois en 3ème année, le concept de démocratie peut être réactivé en 4ème à propos de l'étude de l'absolutisme avant d'être mobilisé dans le cadre de l'exercice d'une compétence sur le parlementarisme.
- Il ne peut être question de réactiver tous les concepts des années antérieures. Le professeur les sélectionne en fonction des moments-clés abordés. De même, l'enseignant **choisit librement** le moment-clé qui lui paraît le plus opportun pour installer d'abord et mobiliser ensuite tel ou tel concept.

Dans la mesure où les concepts associés à une année d'étude ont été **installés**, l'enseignant est libre de travailler d'autres concepts qui figurent au programme ou non. Par exemple, le concept d'impérialisme, prévu en 5ème année, peut être installé en classe de 3ème lors de l'étude de l'empire romain. De même, le concept de fédéralisme, prévu en 6ème année, peut faire l'objet d'une première approche à l'occasion de l'étude de la naissance des États-Unis d'Amérique dès la 5ème année.

5.4. Apprendre les compétences : deux scénarios

Deux scénarios sont possibles : soit l'équipe de professeurs suit la « **Répartition et progression des compétences de la 3ème à la 6ème année** » de la page suivante, soit elle élabore, d'un commun accord, sa propre « Répartition et progression des compétences ».

Scénario I.

Les compétences sont exercées et évaluées selon la répartition du tableau de la page suivante. Cette répartition permet d'arriver progressivement à la maîtrise des quatre compétences en 6ème année.

Elles sont progressivement exercées et évaluées dans toute leur complexité, c'est-à-dire conformément aux paramètres énoncés dans le « Tableau progressif des compétences en histoire - Familles de situations » (Cf. § 3.2.).

Pour que l'élève progresse dans la maîtrise des compétences, l'enseignant ménage un nombre suffisant de situations d'intégration. Ce nombre dépend des capacités de l'élève, de son profil, etc. La pratique montre que trois situations d'intégration sont souvent nécessaires pour permettre à l'élève d'accéder à un niveau de maîtrise suffisant.

Répartition et progression des compétences de la 3ème à la 6ème année				
	C1 **Poser des questions**	**C2** **Critiquer**	**C3** **Synthétiser**	**C4** **Communiquer**
3ÈME ANNÉE	Exercices préparatoires : ▪ Comparer des documents : repérer des différences et des ressemblances au sein d'un corpus de documents contrastés ▪ Repérer dans plusieurs documents des attributs d'un concept	Exercices pour arriver en fin d'année à la pratique de la compétence complète : ▪ Distinguer traces du passé et travaux postérieurs ▪ Sélectionner les documents pertinents en fonction d'une question de recherche ▪ Évaluer la fiabilité d'une ou deux traces du passé pertinentes en se limitant à un ou deux arguments simples	Exercices préparatoires : ▪ Comparer des documents : y repérer des ressemblances et des différences ▪ Repérer dans plusieurs documents des attributs d'un concept ▪ Rédiger un texte bref (quelques lignes)	Compétence complète[7]
4ÈME ANNÉE	Exercices préparatoires : ▪ Comparer des documents : repérer des différences et des ressemblances au sein d'un corpus de documents contrastés ▪ Repérer dans plusieurs documents des attributs d'un concept ▪ Analyser des questions de recherche préparées par le professeur ou élaborées par la classe	Compétence complète	Compétence complète	Compétence complète
5ÈME ANNÉE	Compétence complète	Compétence complète	Compétence complète	Compétence complète
6ÈME ANNÉE	Compétence complète	Compétence complète	Compétence complète	Compétence complète

[7] Compétence complète, c'est-à-dire exercée et évaluée dans toute sa complexité.

Scénario II.

L'équipe des professeurs d'histoire d'un établissement peut, d'un commun accord, choisir une **autre** « **Répartition et progression des compétences de la 3ème à la 6ème année** » que celle qui est indiquée ci-dessus. Dans ce cas, et pour autant que l'ensemble des enseignants d'histoire se tienne à ses choix et travaille collectivement à leur mise en œuvre, la répartition des compétences exercées et évaluées en 3ème, 4ème et 5ème années se fait en tenant compte de cinq principes fondamentaux :

1) Les compétences que les enseignants choisissent d'exercer et d'évaluer dans toute leur complexité, c'est-à-dire conformément aux paramètres énoncés dans le « Tableau progressif des compétences en histoire - Familles de situations » (Cf. § 3.2.), sont **au minimum d'une compétence en 3ème pour arriver progressivement aux quatre compétences en 6ème année** au plus tard.
2) Pour que l'élève progresse dans la maîtrise des compétences, l'enseignant ménage **un nombre suffisant de situations d'intégration**. Ce nombre dépend des capacités de l'élève, de son profil, etc. La pratique montre que trois situations d'intégration sont souvent nécessaires pour permettre à l'élève d'accéder à un niveau de maîtrise suffisant.
3) Les compétences exercées et évaluées une année durant sont **entretenues** les années suivantes à raison d'au moins une situation d'intégration.
4) Les compétences exercées et évaluées à partir de la 4ème année font l'objet, l'(les) année(s) précédente(s), et à plusieurs reprises d'activités préparatoires qui sont évaluées. Cette exigence s'explique par la nécessité de donner à l'élève un nombre suffisant d'occasions d'apprendre. Par exemple :
   - La compétence 1 peut être préparée par des activités comme :
     - la comparaison de documents : repérer des différences et des ressemblances au sein d'un corpus de documents contrastés.
     - le repérage, dans un ou plusieurs documents, des attributs d'un concept.
     - l'analyse et l'évaluation de questions de recherche qui n'ont pas été posées par les élèves : découverte des critères de pertinence d'une question de recherche, repérage des questions redondantes et classement des questions pertinentes.
     - la lecture et/ou la recherche de références bibliographiques.
   - La compétence 2 étant composée de trois démarches successives (• identification des traces du passé et des travaux postérieurs, • sélection des documents pertinents en fonction de l'objet de recherche, • critique des traces du passé pertinentes), on peut faire le choix d'exercer isolément une ou plusieurs de ces trois démarches.
   - La compétence 3 peut être préparée par des activités comme :
     - la comparaison de documents : repérer des différences et des ressemblances au sein d'un corpus de documents variés.
     - le repérage, dans un ou plusieurs documents, des attributs d'un concept.
     - la rédaction de textes brefs.
   - La compétence 4 peut être préparée par des activités comme la lecture et/ou la construction de lignes du temps, de schémas, de tableaux … simples.
5) **En 6ème année, les quatre compétences doivent être exercées et évaluées**. Toutefois, l'enseignant peut, en fonction de la planification des apprentissages convenue entre les professeurs d'histoire et de l'état effectif des apprentissages antérieurs, réduire le nombre de situations d'intégration de chaque compétence.

L'ordre de présentation des quatre compétences dans ce programme pourrait donner à penser que l'enseignant doit, pour chaque moment-clé, les mobiliser toutes les quatre successivement, comme dans la démarche de l'historien. Il n'en est absolument rien. **Le professeur choisit librement la compétence qu'il souhaite entraîner** à tel ou tel moment de l'apprentissage. Les pré-requis des élèves en termes de savoir et de savoir-faire, la nature du moment-clé, la possibilité ou non d'exploiter un concept, etc. l'orientent vers telle ou telle compétence. Vouloir les exercer toutes systématiquement relève de l'impossible.

Le programme offre donc une liberté entière dans le choix de la compétence exercée à tel ou tel moment. Et il n'est pas interdit à l'enseignant de les exercer dans l'ordre « logique » à propos d'un même moment-clé ou à l'occasion de la réalisation d'un travail de fin d'études en histoire *:* s'interroger, critiquer, synthétiser, communiquer. Dans ce cas, il veille cependant à ce que :

- l'exercice de chaque compétence donne lieu à une tâche distincte et adéquate par rapport aux tableaux reproduits au § 3.2.
- chacune de ces tâches fasse l'objet d'une évaluation distincte de manière qu'un diagnostic sur la maîtrise de chaque compétence puisse être formulé et que l'élève puisse réaliser chaque tâche sans être pénalisé par une mauvaise performance lors de la réalisation de la tâche qui précède.

L'exercice des compétences ne doit donc pas occuper tout le temps scolaire, lequel doit être d'abord dévolu à l'apprentissage des ressources (savoirs et savoir-faire), ensuite à leur mobilisation dans des situations d'intégration.

5.5. Organisation et planification des apprentissages

Dans le concret de la vie de la classe, on peut distinguer **trois grandes phases**.

- **Appropriation des ressources** - Dans une première phase, des mises en place préalables sont indispensables : les cadres spatio-temporels, événementiels, conceptuels, doivent être fixés, et les élèves entraînés à un certain nombre de savoir-faire (capacités) ou de savoir-être (attitudes). C'est à travers l'étude d'un moment-clé que l'élève s'approprie ces savoirs et savoir-faire indispensables. **Cette étape vise la maîtrise des ressources** nécessaires pour la suite du travail. Pour cela, le professeur confronte l'élève à des **documents** de même type que ceux qui lui seront soumis en situation d'intégration et l'invite à mettre en œuvre des savoir-faire bien précis. Le recours à des **fiches méthodologiques** qui systématisent les procédures peut être utile. Cette phase s'accommode volontiers de la démarche du **discours-découverte** qui permet à la fois d'exercer certains savoir-faire et d'asseoir la maîtrise de certains repères de type spatio-temporels, événementiels ou conceptuels. Le professeur peut recourir également, au besoin, à **l'exposé.** Limité dans le temps, celui-ci peut se révéler en effet bienvenu pour clarifier telle ou telle notion, fournir quelques repères événementiels ou expliquer tel ou tel phénomène. Il veille aussi à offrir à l'élève des espaces d'**apprentissage-recherche**, plus ouverts et plus proches de ce qui sera demandé en phase d'intégration.

- **Mobilisation des ressources en situation d'intégration** - Dans une deuxième phase, le professeur place l'élève devant une situation d'intégration où il **est amené à mobiliser les ressources** qu'il a découvertes et exercées au préalable. Sauf dans le cas de la compétence 4, cette phase peut être l'occasion de poursuivre l'étude d'un moment-clé en en approchant une nouvelle facette ou d'en aborder un nouveau. Dans les deux cas, il importe que la situation d'intégration soit suffisamment neuve pour éviter que le travail de l'élève ne se limite à la simple application de techniques ou à la restitution de connaissances.
  Cette phase d'exercice des compétences suppose l'examen d'un **corpus documentaire** et/ou le traitement **d'informations** préalablement apprises sur la base desquels l'élève met en œuvre les démarches les plus appropriées pour réaliser la tâche. La priorité est donc clairement

donnée à **l'activité de l'élève**. Lors des premières situations d'intégration, le professeur n'hésite pas à aider la classe : mobiliser des ressources, cela s'apprend ! Lors des situations d'intégration ultérieures, il adopte progressivement une attitude de grande réserve : son rôle est, d'abord et avant tout, de rappeler la teneur de la tâche, les ressources disponibles et, au besoin, par des interventions brèves, d'aider l'élève à réfléchir à sa propre démarche.

- **Structuration des connaissances** et **évaluation formative** - L'étape d'intégration débouche sur une phase de structuration des connaissances. Il s'agit d'identifier les savoirs découverts au départ de la situation d'intégration et les articuler avec les savoirs antérieurs. Comme en phase de construction de connaissances, l'enseignant recourt tantôt au **travail sur documents** pour approfondir telle ou telle facette du moment-clé, développer la maîtrise de tel ou tel savoir-faire..., tantôt à **l'exposé** pour corriger les erreurs éventuelles ou apporter les précisions et les éclaircissements nécessaires.
  Cette phase peut comporter aussi un temps d'évaluation formative au cours duquel l'élève est amené à faire le point sur son apprentissage, par exemple par l'observation et l'analyse de productions d'élèves et/ou l'autoévaluation.

Le professeur dispose d'une très grande liberté dans la manière d'agencer ces différentes étapes. Le tableau ci-après suggère différents scénarios. Mais il en est bien d'autres.

Scénario A	Scénario B	Scénario C
Moment-clé n°1 Phase 1 : construction de savoirs et exercices de savoir-faire Phase 2 : première situation d'intégration Phase 3 : évaluation de la démarche et structuration des connaissances	Moment-clé n°1 Phase 1 : construction de savoirs et exercices de savoir-faire	Moment-clé n°1 Phase 1 : construction de savoirs et exercices de savoir-faire Phase 2 : évaluation des savoirs et savoir-faire appris dans la phase 1 Phase 3 : première situation d'intégration sur base d'un nouveau corpus documentaire
Moment-clé n°2 Phase 4 : construction de savoirs et exercices de savoir-faire Phase 5 : sur base des ressources apprises lors de l'étude du moment-clé n°1, nouvelle situation d'intégration de la même compétences à propos du moment-clé n°2	Moment-clé n°2 Phase 2 : sur base des ressources apprises lors de l'étude du moment-clé n°1, première situation d'intégration à propos du moment-clé n°2 Phase 3 : évaluation de la démarche et structuration des connaissances Phase 4 : toujours au départ du moment-clé n°2, nouvelle situation d'intégration relative à une autre compétence Phase 5 : évaluation de la démarche et structuration des connaissances	Moment-clé n°2 Phase 4 : construction de savoirs et exercices de savoir-faire Phase 5 : sur base des ressources apprises lors de l'étude des moments-clés n°1 et n°2, nouvelle situation d'intégration de la même compétence à propos de ces deux moments-clés Phase 6 : évaluation de la démarche et structuration des connaissances
Etc.	Etc.	Etc.

6. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

6.1. Que faut-il évaluer ? Comment déterminer si l'élève peut accéder à l'année suivante ?

Pour déterminer, en accord avec le conseil de classe, la réussite, la réorientation ou l'échec de chaque élève, le professeur d'histoire établit un avis étayé sur **l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des compétences**[8].

L'évaluation à valeur certificative se fonde en priorité sur la maîtrise des compétences[9]. Les données d'évaluation des savoirs et des savoir-faire et les résultats obtenus lors des activités préparatoires (Cf. § 5.4.) sont aussi pris en compte.

6.2. Comment évaluer les compétences ?

De complexité croissante d'une année à l'autre, les situations d'intégration sont construites sur base des paramètres précisés au § 3.2. Ces paramètres déterminent **le niveau de complexité maximum** sur base duquel l'enseignant certifie ou non l'acquisition de la compétence par l'élève. Il importe que soient respectés l'énoncé de la tâche et les principaux paramètres (rapport avec les moments-clés au programme, concept à mobiliser ou non, types de documents, consignes et aide fournie par l'enseignant, ressources à utiliser). En effet, ils ont pour rôle de s'assurer que :

- les situations d'intégration auxquelles l'élève est confronté sont de même nature et de même complexité lors de l'apprentissage et lors des évaluations ;
- les niveaux de maîtrise attendus de l'élève sont suffisamment proches d'une classe à l'autre ou d'un établissement à l'autre.

---

[8] Sur la question de l'évaluation des compétences en histoire, voir M. BOUHON et C. DAMBROISE, *Évaluer des compétences en classe d'histoire,* Collection « Apprendre l'histoire ? », 4, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2002.

Des « Outils d'évaluation - Deuxième et troisième degrés - Humanités générales et technologiques » en *Histoire* sont proposés, à titre indicatif, sur http://enseignement.be/prof/dossiers/eval/outilhgt_histoire.asp.

[9] Par exemple, attribuer environ deux tiers ou trois quarts des points aux compétences et environ un quart ou un tiers aux ressources (savoirs et savoir-faire).

Pour évaluer la maîtrise des compétences, le professeur soumet à l'élève un nombre suffisant de situations d'intégration qui dépend des choix faits par l'équipe éducative (Cf. § 9.2. et 9.3.).

Pour apprécier les productions des élèves, il veille à critérier son évaluation en :
- énonçant des critères d'appréciation communs pour l'évaluation d'une même compétence,
- distinguant des critères de réussite ou critères prioritaires et des critères de perfectionnement ou critères secondaires.

Pour certifier la maîtrise d'une compétence, il vérifie si l'élève a satisfait aux critères prioritaires, un nombre suffisant de fois, à travers **l'ensemble des situations d'intégration qui lui ont été proposées au cours de l'année**.

6.3. Évaluation formative, auto- et co-évaluation

La mise au point de critères ne permet pas seulement de mesurer la qualité des productions des élèves. Ils peuvent constituer aussi, en phase d'apprentissage, des points d'attention de toute première importance et des leviers à actionner pour accéder à la maîtrise de la compétence.

Le professeur veille à :
- informer ses élèves. L'énoncé des critères et de certains indicateurs complète l'énoncé de la tâche et fournit aux élèves les consignes nécessaires à sa réalisation.
- amener les élèves à se les approprier, par exemple à travers l'analyse de quelques productions.
- développer de temps à autre l'autoévaluation en proposant aux élèves d'évaluer eux-mêmes la production qu'ils ont réalisée.

7. EXEMPLES DE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

7.1. Pour la 3ème année : L'expansion du monde grec dans l'Antiquité - Compétence « Synthétiser »[10]

7.1.1. La tâche

Tu es amené à rédiger un texte (environ 10 à 15 lignes) qui permet de comprendre la carte reproduite ci-dessous. Il doit mettre en évidence les caractères essentiels des migrations des habitants des cités grecques. Il doit aussi caractériser les relations entretenues entre les migrants et les habitants des régions d'origine.

7.1.2. Les consignes

- Tu préciseras le cadre chronologique et l'espace géographique de l'expansion du monde grec dans l'Antiquité.
- Tu indiqueras clairement les relations de cause à conséquence.
- Tu te baseras sur tes connaissances et sur les informations contenues dans les documents reproduits ci-dessous.
- Parmi tes connaissances, veille à utiliser les attributs du concept « Migration » reproduits ci-dessous.
- Pour préparer ton texte, complète d'abord le schéma récapitulatif.
- Tu disposes aussi d'un lexique.
- Ton texte doit être rédigé en français correct et respecter l'orthographe.

---

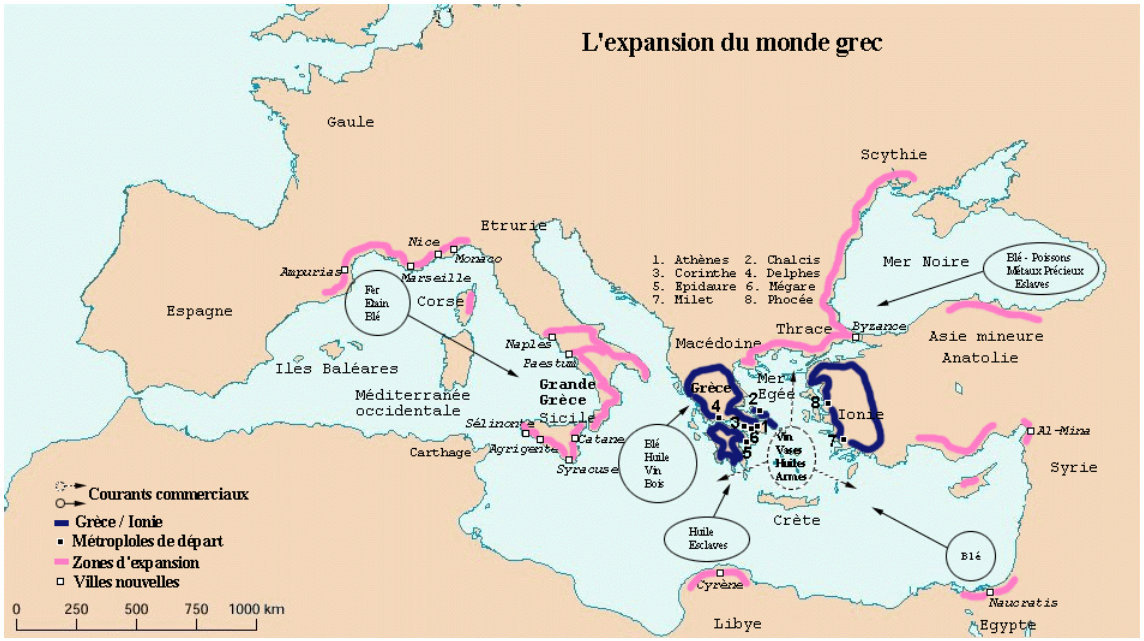
[10] Une présentation détaillée dans J.-L. JADOULLE, M. BOUHON et A. NYS, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire,* Collection « Apprendre l'histoire ? », 7, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2004, p. 89-105.

7.1.3. Savoirs appris préalablement : les principales caractéristiques d'un phénomène migratoire dans l'histoire

Des caractéristiques générales	**..... qui varient d'un cas à l'autre**
Déplacement de population...	Plus ou moins important en quantité
… d'une certaine manière	Plutôt pacifique (infiltration) ou plutôt violent (combats).
... à un moment donné	Ce moment peut être bref (un jour) ou long, voire très long (plusieurs siècles).
	Le déplacement de population peut être constant/continu ou discontinu, c'est-à-dire rythmé en différentes étapes.
... d'un endroit ... à un autre	Le lieu d'origine peut être unique ou multiple et le lieu de destination peut être unique ou multiple.
... qui s'explique par un ensemble de causes	Ces causes sont diverses : politiques, économiques, sociales, religieuses, militaires...
... qui conserve des indices de leur origine	Ces indices sont d'ordre politique, linguistique, culturel, religieux...

7.1.4. Les documents

Doc. 1. Carte - L'expansion du monde grec dans l'Antiquité



Carte adaptée de D. GRODZYNSKI, M. MEULEAU et M. VINCENT (dir.), *L'antiquité,* Paris, Bordas, 1996, p. 55 et G. HUGONIE et M. STERN (dir.), *Histoire Géographie 6e*, Paris, Bordas, 1996, p. 75.

Le professeur trouvera une carte davantage détaillée et de plus grand format dans J.-L. JADOULLE, M. BOUHON et A. NYS, *Conceptualiser le passé …, op. cit.*, p. 92.

Doc. 2. Grèce : la « deuxième colonisation »

Vers le début du VIII^{e} siècle s'ouvre une période pour laquelle on commence à disposer de documents écrits, tels que des listes de magistrats, de généraux, de vainqueurs aux jeux, et même des textes de loi, des décrets, des traités. C'est aussi le moment où débute une expansion appelée habituellement la « deuxième colonisation ».

Ce phénomène est surtout la conséquence d'un mécontentement général, qui provoque le départ ou l'exil de citoyens de toutes les classes. Les campagnes sont particulièrement touchées. Beaucoup de ruraux sont victimes de la pauvreté du sol et sont mécontents de leurs conditions de vie. En dehors de quelques privilégiés, la plupart des petits propriétaires n'arrivent guère à se tirer d'affaire. En effet, le morcellement des domaines, imposé à chaque génération par le régime successoral, entraîne une existence misérable : les paysans s'endettent et, s'ils ne peuvent s'acquitter de leurs dettes, perdent leur propriété, et parfois même leur propre liberté et celle de leur famille. Il ne leur reste plus souvent qu'à s'exiler.

L'expansion, qui pousse tant de Grecs à s'engager sur les mers, peut aussi s'expliquer par d'autres facteurs, notamment la surpopulation. Plus tard, le désir d'hégémonie et leur volonté d'accroître leur puissance commerciale favoriseront également les migrations en cours. En effet, dans un premier temps, les installations ont un caractère nettement agricole. Ensuite, les implantations sont davantage de nature commerciale.

Les principales cités d'où partent des émigrants sont, en Grèce proprement dite, Chalcis, Corinthe et Mégare, et en Asie Mineure, Milet et Phocée.

Les colons se dirigent surtout vers la mer Noire et vers la Méditerranée occidentale dont les terres, riches en blé, les attirent. Milet, sans doute à cause de dures luttes sociales, est la base de départ d'une vaste émigration vers la mer Noire. Des Mégariens fondent, entre autres, Byzance en 667. En Italie du Sud et en Sicile, dénommées au V^{e} siècle « Grande Grèce », les Corinthiens créent, en 733, Syracuse, et parmi les fondateurs les plus actifs, les habitants de Chalcis sont à l'origine, par exemple, de Catane (728) et de Naples (vers 600).

Vers 600, les Phocéens fondent Massalia, aujourd'hui Marseille, qui bientôt essaime elle-même en cités nombreuses tout le long de la côte (Monaco, Nice, Ampurias) et jusqu'aux îles Baléares.

Par ailleurs, dès le VII^{e} siècle, des commerçants, pour la plupart originaires de Milet, s'établissent à Naucratis en Égypte, tandis que prospère Cyrène en Libye.

C'est improprement qu'on donne le nom de « colonies » aux communautés que les Grecs établissent hors de leurs frontières. Ceux qui s'expatrient viennent de cités différentes et partent de tous les côtés. Ce mouvement n'est donc ni coordonné, ni systématique, comme le sera, plus tard, la colonisation romaine. De plus, du point de vue politique et administratif, les cités nouvelles sont presque toujours indépendantes de leur métropole et mènent une vie autonome.

Les Grecs, en partie dispersés, vont cependant conserver des liens religieux. Les grands sanctuaires comme celui d'Apollon à Delphes avec son oracle de la Pythie et celui d'Asclépios à Épidaure, les attirent tous, si éloignés soient-ils. Et tous participent aux Grands Jeux.

Ainsi la Grèce, incapable de vivre sur elle-même, s'est largement ouverte de tous côtés. Cette expansion est allée de pair avec une diffusion de la civilisation grecque, comme en témoignent les grands ensembles monumentaux de Paestum, d'Agrigente ou de Sélinonte, par exemple.

Adapté de A. DUPONT-SOMER, *L'Antiquité : le Proche-Orient, la Grèce*, dans *Civilisations. Peuples et mondes*, Paris, Éditions Lidis, 1966, p. 286-290.

Doc. 3. L'expansion des Cités-États

À partir du X^e siècle av. J.-C., la Grèce connaît une certaine stabilité et entre dans une période de paix relative. Les villes se raniment lentement. La plupart se développent autour d'une acropole, citadelle perchée sur une hauteur, qui sert de refuge en cas de guerre. Au VIII^e siècle, les cités grecques forment des États indépendants gouvernés par des rois héréditaires ou par des oligarchies d'aristocrates. La Cité-État restera l'unité politique de base en Grèce jusqu'au IV^e siècle av. J.-C.

Le climat en Grèce est trop sec : l'été brûle tout. Souvent, pas une goutte d'eau ne tombe à Athènes de la mi-mai à la fin de septembre. En automne et durant l'hiver, les pluies s'abattent par grosses averses et causent de gros dégâts aux champs. De sorte que le paysan doit lutter à la fois contre la sécheresse qui brûle ses champs et contre l'inondation qui noie ses prés. De plus, sur le plan technique, l'outillage demeure fort rudimentaire.

Au IX^e siècle, la paix et de meilleures techniques agricoles provoquent une croissance démographique. Celle-ci s'accélère au VIII^e siècle au point de provoquer un début de surpopulation : en cent ans, la population d'Attique sextuple. La fondation de villes nouvelles au-delà des mers offre donc un débouché aux populations qui, sur le continent, ne trouvent plus de terres où s'installer.

L'expansion débute par les Ioniens qui créent, vers 775, la plus ancienne fondation connue, à Posidéion (Al-Mina), en Syrie. Les fondations se multiplient dans le courant du VIII^e siècle. Des villes nouvelles apparaissent sur la côte de Thrace et de Macédoine et, par-delà la mer Égée, sur le littoral anatolien et sur les îles qui le bordent, puis vers l'ouest, en direction de la Sicile et de l'Italie, qui offrent de bons ports, bien situés sur les routes commerciales, et un arrière-pays fertile, plein de ressources pour les migrants. Également actifs, les Doriens fondent Syracuse qui va devenir une des plus importantes cités grecques au V^e siècle av. J.-C. Les relations avec les Sicules et les Italiques sont assez tendues, dans la mesure où les meilleures terres sont possédées par les Grecs. Mais ceux-ci sauront faire face jusqu'à la conquête romaine de l'Italie au lll^e siècle.

Souvent, les migrants ne sont pas volontaires, mais tirés au sort. Bien que gardant des liens solides avec leur métropole, les villes nouvelles constituent des Cités-États indépendantes.

Au VII^e siècle av. J.-C., les Doriens et les Ioniens commencent à s'installer sur les rivages de la mer Noire, désireux d'accéder aux riches terres à blé de la Scythie. Les produits grecs (vin, huile, poterie et denrées de luxe) s'échangent contre du grain, nécessaire à l'approvisionnement des cités du continent, alors en pleine croissance. À la fin de ce VII^e siècle, le pharaon Amasis permet aux Ioniens de fonder Naucratis dans le delta du Nil. La rive sud de la Méditerranée leur étant fermée par la domination phénicienne sur Carthage, les Grecs poussent plus loin à l'ouest, en Corse, en Gaule et en Espagne. Des comptoirs sont ouverts en pays étrusque, au nord de l'Italie.

À la fin du VI^e siècle av. J.-C., l'expansion est terminée, et les Grecs perdent même, çà et là, du terrain. En 539, défaits par une flotte étrusco-carthaginoise à Aléria, ils sont chassés de Corse. Les Carthaginois contrôlent la pointe ouest de la Sicile et en 515, ils détruisent une colonie spartiate à Kinyps (Libye). La Méditerranée occidentale est alors fermée aux Grecs, qui, malgré ces revers, restent le peuple le plus largement représenté sur tout le pourtour du bassin méditerranéen.

Adapté de J. HAYWOOD, *Les Sources de la Civilisation occidentale. Proche-Orient, Égypte, Grèce et Rome antiques*, traduction D. PEMERLE, Paris, Larousse - Bordas et France Loisirs, 1999, p. 120-124.

Doc. 4. Trois photos actuelles

Temple d'Héphaïstos à Athènes, vers 448 (© M. MASSON)

Temple de la Concorde à Agrigente, vers 440 (© M. MASSON)

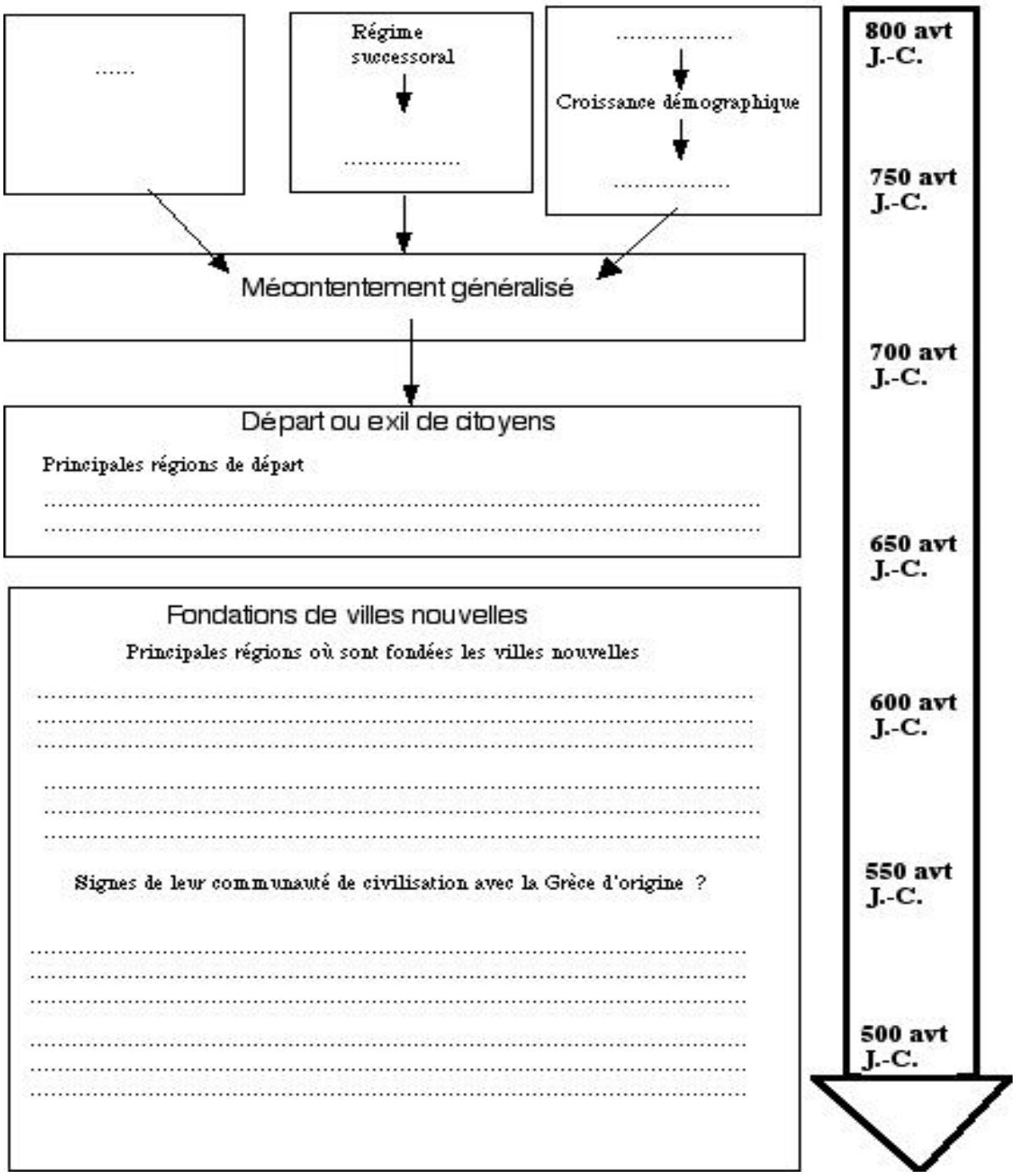
Temple d'Héra II, dit de Poséidon à Paestum, vers 460-450 (© J. WILLEMS-ELGES)

Schéma récapitulatif à compléter avant de rédiger ta synthèse

Complète les cases qui comportent des pointillés (…).

À droite de la ligne du temps, indique trois exemples précis de fondations grecques.

Légende : cause → conséquence



Lexique

- Anatolie : région d'Asie Mineure désignant la Turquie d'Asie actuelle.
- Apollon : dieu grec du soleil et des arts. Son lieu de culte le plus célèbre est à Delphes. La Pythie y transmet son oracle.
- Aristocrate : noble, privilégié.
- Asclépios : dieu grec de la médecine, fils d'Apollon.
- Asie mineure : nom donné à la Turquie d'Asie actuelle, soit la partie occidentale de l'Asie au sud de la mer Noire. Synonyme d'Anatolie.
- Attique : région d'Athènes.
- Autochtone : se dit de quelqu'un qui est issu de la région même où il habite, qui est censé n'être pas venu par immigration. Synonyme : indigène.
- Colon : personne qui est allée peupler, exploiter une terre située à l'étranger.
- Comptoir : installation commerciale dans un pays éloigné.
- Dorien :habitant de Doride, région montagneuse de la Grèce centrale (Corinthe, Sparte, Mégare).
- Essaimer : quitter sa collectivité d'origine, émigrer et fonder de nouvelles cités.
- Étrusque : peuple de l'Italie antique, installé en Toscane et dans quelques régions voisines.
- Hégémonie : suprématie, domination.
- Hellène : habitant de la Grèce.
- Homère : poète grec du IX^{e} s.
- Ionie : région d'Asie mineure, sur le littoral de la mer Égée.
- Italique : peuple de l'Italie antique.
- Métropole : région, cité ou État d'où sont partis les colons.
- Oligarchie : régime politique dans lequel un petit groupe de personnes détient le pouvoir.
- Oracle : réponse qu'un dieu donne à ceux qui le consultent.
- Phénicie : région d'Asie sur le littoral de la Méditerranée. Les Phéniciens fondèrent de nombreux comptoirs et colonies sur le pourtour méditerranéen.
- Pythie : prêtresse de l'oracle d'Apollon à Delphes.
- Régime successoral : organisation de la succession des biens en cas d'héritage.
- Rudimentaire : sommaire, insuffisant, peu performant.
- Rural : qui habite à la campagne, qui concerne les paysans.
- Sicule : peuple primitif de la Sicile.

7.1.5. Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Auto-évaluation	Évaluation
Pertinence (critère prioritaire)	Le cadre chronologique et l'espace géographique sont indiqués de façon précise	+ -	+ -
	Les trois causes qui provoquent le mécontentement généralisé sont bien repérées :		
	▪ Pauvreté du sol	+ -	+ -
	▪ Morcellement des domaines	+ -	+ -
	▪ Paix et amélioration des techniques - Surpopulation	+ -	+ -
	Les principales régions et/ou métropoles de départ sont bien repérées	+ -	+ -
	Les principales régions où sont fondées les villes nouvelles sont bien repérées	+ -	+ -
	Des liens qui unissent les régions d'origine et les colonies sont bien indiqués	+ -	+ -
Profondeur (critère prioritaire)	Des relations de cause à conséquence sont bien indiquées	+ -	+ -
	Des relations de cause à conséquence sont bien exposées et bien utilisées	+ -	+ -
	Les contacts entre régions d'origine et colonies sont bien exposés, notamment par des exemples	+ -	+ -
	La communauté de civilisation entre régions d'origine et colonies est bien exposée, notamment par des exemples	+ -	+ -
Exactitude (critère prioritaire)	Pas d'erreur importante dans les connaissances mobilisées	+ -	+ -
	Pas d'erreur importante dans les liens repérés	+ -	+ -
Langue	Les phrases sont compréhensibles et correctes	+ -	+ -
	L'orthographe est respectée	+ -	+ -
Soin	La copie est propre et lisible	+ -	+ -
Total		++ / + -- / -	++ / + -- / -

N.B. Il est évident que le niveau d'exigence demandée ici à des jeunes élèves du début de troisième année est limité. Cf. § 3.2. « Tableau progressif des compétences en histoire ».

7.2. Pour la 6ème année : Les États-Unis dans les années 20 et 30 : puissance mondiale ? - Compétence « Synthétiser »

7.2.1. La tâche

Ces dernières décennies, la puissance des États-Unis semble incontestable, si pas incontestée. Qu'en est-il au cours des années 1920 et 1930 ? Comment caractériser la conjoncture économique et sociale des États-Unis pendant ces années ?

Rédige une synthèse (une à deux pages) qui fait le point sur ces questions.

7.2.2. Les consignes

- Ta synthèse doit être nuancée et riche en informations. Évite les généralisations hâtives et analyse soigneusement les documents.
- Tu dois te baser sur les connaissances acquises au cours, sur l'analyse du corpus documentaire et sur un des concepts étudiés.
- Pour montrer la situation particulière des États-Unis pendant les décennies 1920 et 1930, veille à établir des liens, par exemple, entre :
  - La place occupée par les États-Unis par rapport à d'autres pays dans le commerce international.
  - Les différents aspects de la conjoncture économique et sociale des États-Unis.
  - La conjoncture économique et sociale des décennies 1920 et 1930 par rapport à d'autres plus anciennes, ou même à de plus récentes.
- Veille à noter les références ou le n° du document d'où tu extrais des renseignements.
- Ta synthèse doit comporter une introduction et une conclusion, et être organisée en paragraphes.
- Elle doit être rédigée en français correct et respecter l'orthographe. Sa présentation doit être soignée.

7.2.3. Des conseils de méthode : comment procéder ?

Pour mener à bien ce travail, il t'est conseillé :

- d'analyser les documents qui sont reproduits ci-après et, en fonction de la tâche demandée et de ce que tu sais des caractéristiques d'une conjoncture économique et sociale, d'y sélectionner les informations utiles. Les renseignements qui se trouvent dans les documents ne sont en effet pas tous nécessaires.
- de préparer rapidement au brouillon le plan de ta synthèse, c'est-à-dire d'organiser les principaux thèmes que tu comptes y aborder.

7.2.4. Les documents

Doc. 1. Nombre d'habitants par véhicule automobile. 1913 - 1930

	1913	**1920**	**1925**	**1930**
Allemagne	835	657	244	98
Canada	153	22	13	8
États-Unis	77	11	6	4,5
France	368	165	54	28

Source I.N.S.E.E. D'après R. FRANK (dir.), *Histoire 1re A/B/S*, Paris, Belin, 1988, p. 140.

Doc. 2.

« L'organisation scientifique du travail a pour but d'obtenir des ouvriers en échange de hauts salaires le meilleur rendement (...). Un des grands principes de l'organisation rationnelle des usines est celui de la division du travail (...). Pour prendre l'exemple de la fabrication des chaussures, chaque manufacture se spécialise dans un genre, chaussures de luxe pour femmes, chaussures pour fillettes, chaussures de fatigue pour les ouvriers (...). Et dans chaque usine la division du travail est poussée aussi loin que possible ; la fabrication d'une paire de chaussures comprend une centaine d'opérations diverses, qu'accomplissent des machines ou des outils appropriés, et qui exigent l'intervention de beaucoup d'ouvriers ; mais au total l'ensemble des opérations ne prend, paraît-il, que 17 minutes (...). Les Américains (...) ont été les inventeurs de la « science du travail », qu'on appelle le taylorisme, du nom de l'ingénieur qui en posa les fondements Frederic Winslow Taylor (1850-1915) (...). La principale étude de Taylor (...) a consisté à déterminer pour chaque opération manuelle la méthode à la fois la moins fatigante et la plus rapide, en tâchant par une analyse minutieuse de tous les mouvements d'éliminer les gestes inutiles et de trouver les gestes les plus efficaces. »

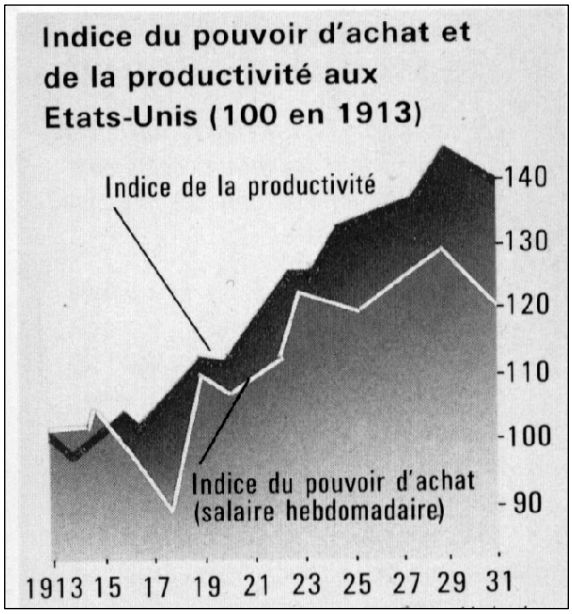
M. BRAUSCHVIG, *La vie américaine et ses leçons*, Paris, Colin, 1931.
D'après S. BERSTEIN et P. MILZA (dir.), *Histoire. Classe de première. De la fin du XIXe siècle au lendemain de la seconde guerre mondiale*, Paris, Hatier, 1988, p. 219.

Doc. 3. Indicateurs économiques américains (1921 – 1929)

Année	Production industrielle (Indice* 100 1933-1939)	Revenu national (en milliards de dollars)	Revenu habitant (en dollars)
1921	58	29,4	522
1922	73	60,7	553
1923	88	71,6	634
1924	82	72,1	633
1925	90	76	644
1926	96	81,6	678
1927	95	80,1	674
1928	99	81,7	676
1929	110	87,2	716

D'après S. BERSTEIN et P. MILZA (dir.), *Histoire. Classe de première. De la fin du XIX^e siècle au lendemain de la seconde guerre mondiale*, Paris, Hatier, 1988, p. 218.

Doc. 4. Productivité et pouvoir d'achat des travailleurs américains



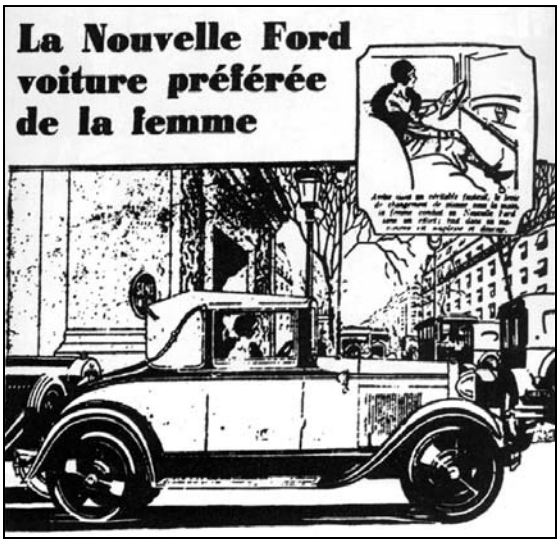
D'après S. BERSTEIN et P. MILZA (dir.), *Histoire. Classe de première. De la fin du XIXe siècle au lendemain de la seconde guerre mondiale*, Paris, Hatier, 1988, p. 219.

Doc. 5. Quelques indicateurs de la productivité* en France et aux États-Unis à la fin des années 20

Le temps de travail nécessaire à un ouvrier pour produire…		
	En France	Aux États-Unis
1 livre de pain	15 min.	6 min.
1 litre de lait	22 min.	13 min.
1 livre de pommes de terre	9 min.	6 min.
1 livre de sucre	35 min.	7 min.
1 livre de café	3 h.	1 h.
1 livre de steak	2 h. 40 min.	35 min.
1 livre de poulet	2 h.	30 min.
1 tonne de charbon	85 h.	23 h.
1 vêtement	75 h.	50 h.
1 paire de chaussures	20 h.	8 h.
1 paire de chaussettes de coton	1 h.	30 min.
1 auto	18 mois	18 semaines
1 bidon d'essence	3 h.	20 min.

D'après R. FRANK (dir.), *Histoire 1re A/B/S*, Paris, Belin, 1988, p. 139.

Doc. 6.



Publicité parue dans le journal français, *Le Nouvelliste de Lyon*, 28 novembre 1929.
D'après S. BERSTEIN et P. MILZA (dir.), *Histoire. Classe de première. De la fin du XIX^e^ siècle au lendemain de la seconde guerre mondiale*, Paris, Hatier, 1988, p. 216.

Doc. 7.

La demande mondiale présente aujourd'hui des traits entièrement inédits. Il y a déclin dans la demande d'articles de première nécessité (tels que les aliments ou l'habillement courant) en faveur d'autres articles correspondant à des besoins simplement subsidiaires* (…). La consommation s'alimente d'une demande sans cesse accrue d'automobiles, de radios, de gramophones, d'appareils électriques, téléphoniques, photographiques, cinématographiques ; on achète sans compter les articles de sport, de voyage, de jardinage, et à profusion les revues et journaux illustrés qui les annoncent et les décrivent. Il faut y voir un évident effet de la démocratisation. (…) L'industrie américaine est conçue, organisée équipée tout justement pour répondre à cette demande, qu'elle a créée et qu'elle entretient à prix d'or. (…)

La position délicate de l'Angleterre se révèle ici en plein lumière. (…) Son exportation, sa prospérité dépendent de la métallurgie, du coton, de la laine. Sur ce terrain, sa fabrication est excellente, honnête, justement réputée, mais d'un genre parfois légèrement dépassé. Le public veut autre chose.

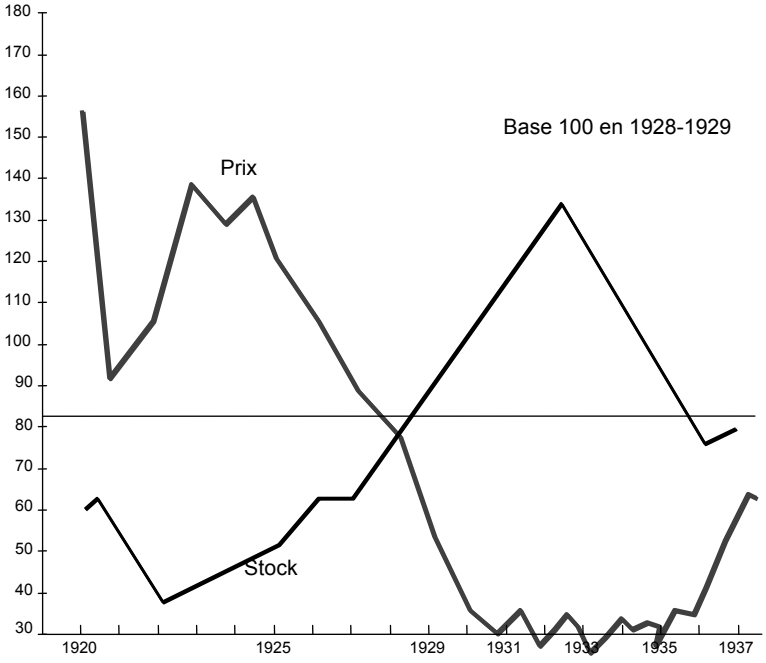
A. SIEGFRIED, *La crise britannique au XX^e^ siècle*, Paris, Colin, 1931.
D'après P. WAGRET (coord.), *Histoire. Classe de 1^re^*, Paris, Casteilla, 1988, p. 188.

Doc. 8.

Les êtres qui peuplent aujourd'hui les fourmilières américaines (…) réclament des biens palpables, incontestables. Ils veulent, frénétiquement, des phonographes, des appareils de T.S.F.*, des magazines illustrés, des cinémas, des ascenseurs, des frigidaires, des autos, des autos, encore des autos (…). Ils n'ont pas d'argent. Pas encore assez d'argent ? Qu'importe, le principal est de vendre, même à crédit*, surtout à crédit. Le commerce américain connaît la manière de reculer sans cesse les limites du marché, de remettre sans cesse au lendemain la menaçante saturation*, et l'Amérique entière s'endette avec ardeur pour permettre à l'Amérique de vendre quelque chose de plus. Beau dévouement.

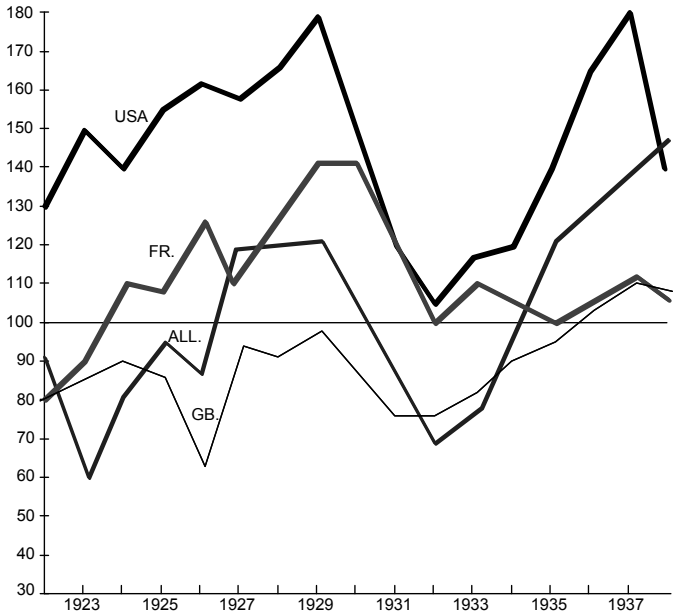
G. DUHAMEL, *Scène de la vie future*, Paris, 1930.
D'après M. DUMOULIN et D. MALOENS, *De 1918 à nos jours*, Collection « Racines du futur », IV, Bruxelles, Didier Hatier, 1993, p. 26.

Doc. 9. Indice* général des prix et des stocks de matières premières aux États-Unis



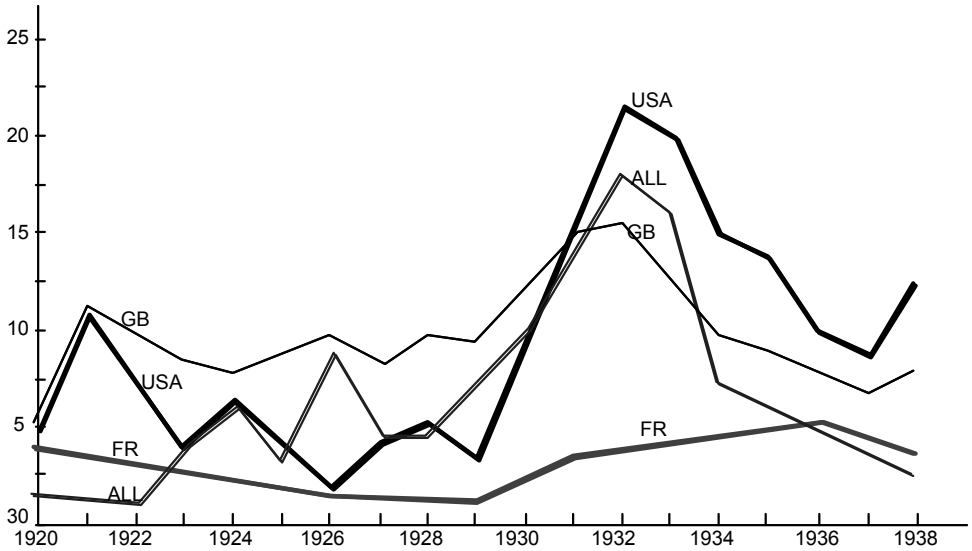
D'après V. ZANGHELLINI (dir.), *Histoire I^re^*, Paris, Belin, 1997, p. 136.

Doc. 10. Évolution de la production industrielle de 1923 à 1937



D'après A. MADDISON, *Economic Growth in the West*, s.l., Allen et Unwin, 1964.

Doc. 11. Évolution du chômage de 1920 à 1938 en % de la population active



D'après A. MADDISON, *Economic Growth in the West*, s.l., Allen et Unwin, 1964.

Doc. 12.

L'automobile, la vente à crédit*, la nouvelle technique de production de masse, le niveau élevé des salaires, le besoin de logement, une exportation florissante, toutes ces choses semblent être les six éléments de base sur lesquels la prospérité américaine s'est fondée. Des esprits peu clairvoyants l'appelaient « l'Ère nouvelle » (…). Quand - Boum ! - toute la structure merveilleuse s'écroula comme un château de cartes. Nous avions fait beaucoup de bruit, mais nous n'avions pas résolu le problème de la distribution. Des salaires élevés et la vente à crédit aidèrent pendant un certain temps à combler le fossé entre le pouvoir d'achat et la productivité, mais en fin de compte, le fossé grandit de plus belle. Rien de vraiment essentiel n'avait été fait à ce sujet, et, un matin d'octobre 1929*, la « Nouvelle Ère » disparut sous une couronne commémorative de bande de télé-imprimeur.

S. CHASE, *A New Deal*, New York, MacMillan, 1931.
D'après S. BERSTEIN et P. MILZA, (dir.), *Histoire première*, Paris, Hatier, 1997, p. 214.

Lexique

- Appareil de T.S.F. : appareil radio.
- Hégémonie : suprématie d'une nation, d'un peuple sur les autres.
- Indice : rapport de plusieurs valeurs dans le temps dont l'une sert de référence. Dans le doc. 3, la valeur de la production moyenne des années 1933-1939 sert de référence 100.
- Productivité : rapport de la quantité produite à un ou plusieurs facteurs de production (travail, capital physique, énergies, etc.).
- Saturation : dans ce cas, situation où la demande des ménages se réduit de plus en plus par rapport à l'offre qui reste élevée. Il y a donc saturation du marché.
- Subsidiaire : synonyme de secondaire.
- « Un matin d'octobre 1929 » : l'auteur fait une allusion à la très grave crise boursière qui toucha la bourse de New York et les autres bourses du monde à partir d'octobre 1929, une crise financière qui sera le premier signe d'une grave crise économique mondiale au début des années 30.
- Vendre à crédit : vendre sans exiger un paiement immédiat.

7.2.5. Grille d'évaluation

Critères	Éléments à observer	(1)	(2)
Pertinence (critère prioritaire)	Les principales caractéristiques du concept « croissance/crise » sont abordées (même sommairement)		
	La chronologie (période et étapes de la croissance et de la crise) est indiquée		
	La conjoncture économique et sociale est présentée, notamment par rapport à d'autres plus anciennes (voire à de plus récentes)		
	La phase d'augmentation manifeste (jusqu'en 1929) est présentée		
	Elle expose l'activité économique particulièrement dans le secteur secondaire		
	soutenue par		
	la demande forte de biens de luxe et/ou de consommation - plein emploi - salaires élevés		
	la publicité		
	une technologie moderne - taylorisme (production de masse)		
	un crédit abondant		
	des prix à la baisse		
	des exportations fortes		
	modifiant ou « modernisant » le mode de vie		
	d'une partie importante de la population américaine jouissant d'un pouvoir d'achat élevé		
	faisant des États-Unis un pays « en avance » : plus riche, à la productivité plus forte		
	suivie par une chute brutale (à partir de 1929)		
	de la production dans tous les pays industrialisés		
	provoquant un fort chômage dans les pays industrialisés		
	Si la synthèse répond à une autre question, s'il s'agit d'un simple résumé des documents, si le texte est exagérément sommaire, la synthèse n'est pas pertinente		
Sous-total		/15	/15
Profondeur (critère prioritaire)	Les documents ont été analysés finement et les connaissances mobilisées, ce qui permet de développer plusieurs thèmes		
	Chronologie		
	Augmentation de la production		
	Causes de cette augmentation (au moins 3 causes) 1. Organisation scientifique du travail - taylorisme 2. Augmentation de la productivité 3. Demande forte des pays industrialisés		
	Répercussions sur le mode de vie et exemples précis		
	Commerce international et interdépendance des économies capitalistes		
	Mécanisme structurel qui enclenche la crise - Stocks		
	La conclusion reprend les caractéristiques du concept de croissance (jusqu'en 1929) et de crise (à partir de 1929)		
Sous-total		/7	/7
Exactitude (critère prioritaire)	Pas d'erreur importante dans les connaissances mobilisées (- 1 par erreur importante)		
	Les références (n° des documents) sont notées	/3	/3
Cohérence	Chaque paragraphe est cohérent		
	L'ensemble est cohérent - Les liens entre les paragraphes sont logiques		
Sous-total		/2,5	/2,5
Langue et soin	L'orthographe et la syntaxe sont respectées		
	Le lexique est précis		
	La lisibilité et le soin sont assurés		
Sous-total		/2,5	/2,5
Total		/30	/30

(1) = auto-évaluation

(2) = évaluation par le professeur

8. RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES

8.1. Coordination entre collègues et interdisciplinarité

Une **coordination horizontale et verticale** est **indispensable** entre les **professeurs d'histoire** du même établissement.

- Si l'équipe des professeurs choisit une **autre** « **Répartition et progression des compétences de la 3ème à la 6ème année**» que celle qui est indiquée au § 5.4. *Scénario I*, la répartition des compétences exercées et évaluées en 3ème, 4ème et 5ème année, déterminée par l'équipe des professeurs, doit être respectée et effectivement assurée.
- Il importe de se mettre d'accord sur **les concepts qui sont réactivés** en 4ème, 5ème et 6ème année.
- Les enseignants sont encouragés **à confronter et harmoniser les situations d'intégration** qu'ils soumettent à leurs élèves, tantôt à titre formatif, tantôt à titre certificatif.

La coordination s'étend aux autres collègues, particulièrement ceux d'étude du milieu, de géographie/FGS et de français.

- Le professeur d'histoire s'informe des modes de vie et des milieux étudiés et du niveau de maîtrise des compétences attendu dans le cadre du cours d'étude du milieu.
- L'étude de tel ou tel moment-clé devrait également être l'occasion de s'informer des contenus-matières abordés par les collègues professeurs de géographie, professeurs de français... mais aussi de prendre connaissance des compétences développées dans leurs cours. L'exercice et l'évaluation des compétences exigeant beaucoup de temps, l'élaboration d'un projet interdisciplinaire paraît constituer une piste intéressante : elle devrait permettre, autour d'une question de recherche commune, de mettre en œuvre un ensemble de compétences relevant de disciplines différentes mais dont l'exercice conjoint enrichit l'analyse.

8.2. Planification

- Chaque professeur établit **un plan de travail annuel prospectif**. Ce plan identifie :
  - Les séquences du cours : les moments-clés à aborder, les concepts à mobiliser, les compétences à exercer et les évaluations.
  - Une estimation du nombre de leçons à consacrer à chaque séquence.

  Ce plan sera bien sûr adapté en fonction des circonstances.

- L'enseignant tient également à jour dans son journal de classe et son cahier de cotes un **relevé précis :**
  - des moments-clés étudiés ;
  - des concepts mobilisés ;
  - des compétences exercées et des compétences évaluées ;
  - des résultats de toutes les évaluations (savoirs, savoir-faire, compétences).

8.3. Outils indispensables

Le professeur d'histoire doit disposer des instruments de travail (manuels, atlas, dictionnaires, recueils de documents, diapositives...) et du matériel audio-visuel (projecteur multimédias, projecteur de diapositives, rétroprojecteur, magnétoscope...) indispensables pour fournir aux élèves les ressources documentaires nécessaires à l'exercice du cours et particulièrement des compétences. Il est vivement souhaité que ce matériel soit rassemblé dans un local approprié aménagé et équipé de la manière la plus adéquate. Professeur et élèves doivent également avoir accès au Centre cybermédias et à la bibliothèque de l'école ou de la localité.

8.4. Activités extérieures

Les activités extérieures (visites de musées, d'expositions, de sites...) sont **souhaitées pour permettre aux élèves d'approcher de manière plus concrète** tel ou tel moment-clé et de découvrir des traces du passé qu'il est bien difficile de faire entrer en classe : œuvres d'art, traces archéologiques, objets de la vie quotidienne... Idéalement, ces activités sont préparées et exploitées dans le cadre du cours.

8.5. Des sujets « longue durée »

Pour autant que les prescrits (moments-clés à étudier dans l'année, concepts à construire ou à réactiver, compétences à exercer) soient assurés, le professeur peut envisager des sujets qui débordent les moments-clés prévus dans l'année. Par exemple, l'étude de la colonisation en 5ème peut être l'occasion de traiter la décolonisation. Ou l'étude des idées marxistes en 5ème année peut déboucher sur le léninisme et le stalinisme, matières abordées traditionnellement en 6ème. Si le professeur choisit cette option « longue durée », il veille à :

- assurer la structure chronologique des faits étudiés ;
- se concerter avec son collègue de l'année suivante.

8.6. Option de base 4 périodes

Le professeur poursuit **les mêmes objectifs** et aborde **les mêmes contenus** qu'en formation commune. L'option de base 4 périodes (ou 4 heures) constitue une occasion **d'approfondir** la maîtrise des compétences et l'étude des moments-clés.

Éventuellement, l'enseignant demande à ses élèves la réalisation d'un **travail personnel portant sur les contenus de l'année en cours.** Dans ce cas, il veille à ce que :

- la réalisation de ce travail constitue une occasion supplémentaire **d'entraîner les compétences et de les évaluer** ;
- **les limites et les objectifs** de ce travail soient très clairement fixés ;
- l'élève dispose effectivement des **ressources documentaires** nécessaires ou ait appris à les rechercher ;
- la réalisation de ce travail fasse l'objet d'une **guidance régulière**.

9. BOITE À OUTILS

9.1. Pistes bibliographiques - Ouvrages récents

Didactique de l'histoire :

- BOUHON M. et DAMBROISE C., *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 4, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2002.
- DALONGEVILLE A. et HUBER M., *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé*, Collection « Pédagogie/Formation », Lyon, Chronique Sociale, 2002.
- HEIMBERG C., *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.
- JADOULLE J.-L. et BOUHON M., *Développer des compétences en classe d'histoire*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 3, 2ème éd., Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2003.
- JADOULLE J.-L. et de THEUX P. (dir.), Daens… De l'écran à la classe. Exploitation didactique d'un film de fiction historique en classe d'histoire, Collection « Apprendre l'histoire ? », 1, Louvain-la-Neuve, Unité de Didactique de l'Histoire, 1995.
- JADOULLE J.-L. et de THEUX P. (dir.), *Enseigner Charlemagne*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 2, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire - Média Animation, 1998.
- JADOULLE J.-L., BOUHON M. et NYS A., *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 7, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2004.
- JADOULLE J.-L., DELWART M. et MASSON M., (dir.), *L'histoire au prisme de l'image*, t. 1 : *L'historien et l'image fixe* ; t. 2 : *L'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire*, Collection « Apprendre l'histoire ? », 5 et 6, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire, 2002.
- LE PELLEC J. et MARCOS-ALVAREZ V., *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Collection « Ressources formation. Enjeux du système éducatif », Paris, Hachette-CNDP, 1991.
- MARTINEAU R., *L'histoire à l'école, matière à penser….*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- MONIOT H., *Didactique de l'histoire*, Collection « Perspectives didactiques », Paris, Nathan, 1993.

- REY B. et STASZEWSKI M., *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Collection « Action. La pédagogie dans l'enseignement secondaire », Bruxelles, De Boeck, 2004.

Atlas d'histoire :

- GÉNICOT L. (†), GEORGES J, BRUNEEL A., *Atlas historique. Les grandes étapes de l'Histoire du Monde et de la Belgique*, nouvelle édition, Bruxelles, Didier Hatier, 1997.
- HAYT, *Atlas d'Histoire*, 31e édition refondue et mise à jour par C. PATART (dir.) et J.-M. BROGNIET, M. LENOBLE, S. PECHON, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- MALDAGUE V., MOENS M., PATART c., STANUS B., *Nouvel Atlas d'histoire. Visions panoramiques de l'Europe et du monde*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Manuels :

Dans la collection *Construire d'histoire,* dirigée par J.-L. JADOULLE et J. GEORGES, Namur, Didier Hatier, quatre tomes :

- F. ANDRÉ, V. BOITQUIN, M. BOUHON, H.-F. BOUVÉ, M.-C. CONNART, B. FOSSION, *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle). Celtes, Grèce-Rome, Haut Moyen Âge,* Namur, Didier Hatier, 2005.
- J.-C. FLÉMAL, B. FOSSION, I. GENGLER, A. NYS, I. VAN DER BORGHT, J.-P. WIBRIN, *L'affirmation de l'Occident (XIe - XVIIIe siècle),* Namur, Didier Hatier, 2006.
- M. BORTOLIN, C. DAMBROISE, B. DROMELET, J.-C. FLÉMAL, N. FOLIE, B. FOSSION, M. GEENS, *L'Europe dans le monde : expansion et révolutions (de la fin du XVIIIe siècle à 1918,* Namur, Didier Hatier, 2007.
- C. ALLARD, C. SNYERS, I. VAN DER BORGHT, V. VAN LIEMPT, *Un monde en mutation (de 1917 à nos jours)*, Namur, Didier Hatier, 2008.

Chaque tome est accompagné d'un « Guide de l'enseignant » de plusieurs centaines de pages, comprenant un commentaire des dossiers et des documents, des scénarios didactiques et un CD-Rom. Un « Dossier d'apprentissage » rédigé par R. KEYMEULEN complète chaque tome.

Des sites et des liens Internet :

- http://juppiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/AGLT/DIHI/ de l'Unité de didactique et de communication en histoire (UCL).
- http://www.ulb.ac.be/docs/cedop/index_7.html du Centre de Documentation Pédagogique (ULB).
- http://216.55.101.134/regendat/regendat/publica/Prof/Histoire/histoire.htm de l'ENCBW.
- http://www.enseignement.be/prof/dossiers/eval/outilhgt_histoire.asp : outils d'évaluation élaborés en interréseau.
- www.scienceshumaines.be des conseillers pédagogiques en EDM, histoire, géographie/FGS, sciences sociales et sciences humaines (TQ et P).

Pour se tenir au courant de la recherche, une revue française de bonne vulgarisation : *L'Histoire*, mensuel publié par SES.

9.2. Tableau pour planifier en équipe les compétences de la 3ème à la 6ème année

Tableau à utiliser dans le cas où l'équipe de professeurs d'histoire détermine elle-même sa propre « Répartition et progression des compétences de la 3ème à la 6ème année » (Cf. § 5.4.).

Compétences	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
Compétence 1 Se poser des questions				
Compétence 2 Critiquer				
Compétence 3 Synthétiser				
Compétence 4 Communiquer				

La planification envisage :

- Les activités préparatoires à l'exercice d'une compétence.
- L'apprentissage et la certification des compétences (situations d'intégration).
- L'entretien des compétences exercées et évaluées les années précédentes.

Pour la compétence 4 (« Communiquer ») il est indispensable de préciser le mode de communication (plan, ligne du temps, schéma, tableau, panneau) de sorte que, au terme de la 6ème année, l'élève ait pratiqué plusieurs modes.

9.3. Tableau de répartition des matières et des concepts

Les tableaux qui suivent ont pour fonction d'aider les professeurs à énoncer, en équipe, les contenus qu'ils choisissent d'aborder à l'occasion de chaque moment-clé, sachant que les grisés ont valeur contraignante.

	Concepts	Visions panoramiques et moments-clés	Contenus	Concepts (re)mobilisés
3ÈME année	Installation de : ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/autoritarisme	Δ Les migrations indo-européennes (vers 2000 - I^er s. avant J.-C.)		
		> La civilisation celtique ▪ La société ▪ L'art et la religion		
		Δ Le bassin méditerranéen de 500 avant à 500 après J.-C. : civilisations et héritages		
		> Le monde gréco-romain ▪ La citoyenneté - La Cité athénienne - Rome : de la République à l'Empire ▪ Les croyances, y compris le christianisme ▪ Les expressions artistiques		
		Δ L'Occident, Byzance et l'Islam entre 500 et 1000		
		> Les Carolingiens		
		> La naissance et le développement de l'Islam		
4ÈME année	Installation de : ▪ Croissance/crise ▪ Colonisation Réactivation au choix de : ▪ Migration ▪ Stratification sociale ▪ Démocratie/autoritarisme	Δ L'Europe et le monde entre 1000 et 1500		
		> Villes et campagnes dans l'Occident médiéval ▪ Les détenteurs du pouvoir ▪ Les groupes sociaux et les activités économiques ▪ Les expressions artistiques ▪ La place du christianisme		
		> Les relations entre l'Occident chrétien et l'Islam		
		Δ L'Europe et le monde entre 1500 et 1750		
		> Humanisme et renaissance, réformes religieuses et grandes découvertes aux XV^e et XVI^e siècles		
		> Société et pouvoir sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e s.) : permanences, mutations et contestations		

	Concepts	Visions panoramiques et moments-clés	Contenus retenus	Concepts (re)mobilisés
5ème année	Installation de : • Libéralisme/ capitalisme • Nationalisme • Socialisme(s) • Impérialisme Réactivation au choix de : • Croissance/ crise • Colonisation • Migration • Stratification sociale • Démocratie/ autoritarisme	> Le temps des Révolutions (fin XVIII[e] - début XX[e] s.) - Les idées nouvelles - Les révolutions politiques - Les transformations économiques - Les nouvelles expressions artistiques		
		> La société au XIX[e] s. jusqu'à la première guerre mondiale : changements, permanences, contestations		
		> L'impérialisme des pays industrialisés et la première guerre mondiale		
6ème année	Installation de : • Décolonisation /néo-colonialisme • Sous-dévelop-pement • Fédéralisme Réactivation au choix de : • Libéralisme/ capitalisme • Nationalisme • Socialisme(s) • Impérialisme • Croissance/ crise • Colonisation • Migration • Stratification sociale • Démocratie/ autoritarisme	> Des crises à la seconde guerre mondiale (1919 - 1945) - Démocraties et totalitarismes - La crise économique des années 30 - Les univers concentrationnaires - La Shoah		
		> L'Europe et le monde (1945 - 1989/1991) - Les relations est-ouest - Les relations nord-sud - Genèse et étapes de la construction européenne - Les étapes de la fédéralisation de la Belgique en concertation avec le professeur de FGS		
		> Les mutations de la société et des mentalités depuis 1945		
		> Problèmes et enjeux de notre temps		

10. LEXIQUE

- **Apprentissage-recherche** : didactique qui met l'élève en situation de construction de son savoir. Cf. § 5.1 et 5.5.
- **Attitude** : synonyme de *savoir-être*.
- **Compétence** : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches[11]. Pour Philippe Perrenoud, la compétence se définit comme la « capacité à agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF, 1997, p. 7).
- **Certification :** décision collégiale prise par le conseil de classe ou par un jury. Cette décision est fondée sur les évaluations à valeur certificative menées conformément au règlement général des études (RGE) et aux décrets.
- **Concept** : ensemble des caractéristiques ou des attributs propres à une catégorie d'objets ou d'événements. Ces attributs permettent d'organiser les connaissances c'est-à-dire de classer un nouvel objet jamais rencontré dans la catégorie auquel il appartient ou hors catégorie. Les connaissances conceptuelles sont liées aux *connaissances conditionnelles* : à quelle condition tel objet peut-il être classé dans telle catégorie ? Pour B.-M. Barth, l'énoncé d'un concept est composé d'une étiquette, d'attributs et d'exemples/contre-exemples.
- **Connaissances** : ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être acquis et mobilisables, c'est-à-dire de **ressources**.
- **Consignes** : ensemble des instructions de travail qui sont données à l'élève de manière explicite pour réaliser une tâche.
- **Critères** : dans la production d'un élève, lors de l'exercice ou l'évaluation d'une situation d'intégration, désignent les qualités qu'on est en droit d'attendre de cette production. Communiqués au préalable à l'élève, ils sont établis en fonction du programme. Les critères prioritaires désignent les qualités attendues indispensables (ex. la cohérence d'une synthèse, la pertinence d'un questionnaire) ; les critères secondaires envisagent des qualités qui ne témoignent pas directement de la maîtrise de la compétence évaluée (ex. l'orthographe est bien sûr importante mais ne peut donner d'indication sur la maîtrise de telle ou telle compétence).

[11] Décret définissant les missions prioritaires..., *24* juillet 1997, art. 5. 1°.

- **Discours-découverte** : cours dans lequel le professeur fait (re)découvrir l'histoire à l'aide de documents. Cf. § 2.1., 5.1. et 5.5.
- **Document** : toute source d'information (trace du passé ou travail postérieur) qui renseigne sur le passé.
- **Evaluation à valeur formative** : évaluation effectuée en cours d'activité d'apprentissage visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors de l'apprentissage mais aussi à apprécier l'adéquation des stratégies mises en place par l'enseignant. Elle a donc pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster non seulement le cheminement de l'élève, les ressources qu'il peut mobiliser mais aussi les démarches du professeur. Elle se fonde en partie sur l'autoévaluation.
- **Evaluation à valeur certificative** : évaluation de la maîtrise des compétences et des ressources sur laquelle sera construite la décision de passage de classe ou d'accès à un nouveau degré.
- **Évaluation critériée** : toute évaluation, particulièrement de compétence, dont les qualités attendues sont formulées en termes de critères et sont communiquées au préalable à l'élève. L'évaluation critériée permet d'objectiver les exigences attendues et de communiquer aux élèves plus facilement les caractéristiques (qualités et améliorations à apporter) des résultats obtenus.
- **Exploiter - exploitation** : v. intégrer.
- **Famille de situations** : ensemble de situations « équivalentes » ; ensemble des caractéristiques ou paramètres qui déterminent dans quelles situations ou conditions (type de tâche, types de connaissances à mobiliser, types de documents à exploiter, degré de guidance de l'enseignant, contraintes particulières) une compétence doit être exercée et évaluée.
- **Indicateur** : dans la production d'un élève, désigne un élément concret, précis et observable qui permet de vérifier si les critères souhaités sont atteints. Si les critères restent identiques pour une famille de situations, par contre les indicateurs sont propres à chaque situation et sont choisis en tenant compte que l'évaluation pratiquée est située à un moment déterminé dans le parcours de la formation.
- **Installer - installation** : v. situation d'apprentissage
- **Intégrer - intégration** : dans le cadre de la pédagogie de l'intégration ou pédagogie des compétences, mobiliser, exploiter, utiliser, mettre en œuvre, transférer des connaissances pour réaliser une tâche complexe ou résoudre un problème nouveau.
- **Mobiliser - mobilisation** : v. intégrer.
- **Ressources :** ensemble des savoirs et savoir-faire qui seront installés avant d'être mobilisés dans une situation d'intégration.
- **Savoir** : tout ce qui est de l'ordre des idées, des concepts, des réseaux de propositions, des « savoir que » présents de façon relativement stables dans la mémoire de l'individu. En psychologie de l'apprentissage, le savoir est aussi désigné par l'expression de *connaissance déclarative*, c'est-à-dire ce qui peut s'énoncer ou être restitué.
- **Savoir-être** : tout ce qui ressortit au domaine affectif, c'est-à-dire les attitudes, les valeurs, les émotions, les motivations, les traits de la personnalité et les styles de comportement...
- **Savoir-faire** : tout ce qui est de l'ordre des capacités, des procédures, des « savoir comment », par opposition au « savoir que ». En psychologie de l'apprentissage, le savoir-faire est aussi désigné par l'expression de *connaissance procédurale*.
- **Situation d'apprentissage** : ensemble de tâches, consignes et de matériaux qui vise l'apprentissage (ou l'installation) de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être.

- **Situation d'évaluation** : *situation d'intégration* telle que définie plus haut. L'élève y réalise une tâche qui débouche sur une production. Même si cette production ne dit pas tout de la compétence de l'élève, celle-ci reste cependant le media privilégié pour en évaluer la maîtrise. La qualité de cette production dépend de critères bien établis et transmis à l'élève.
- **Situation d'intégration** : ensemble de tâches, consignes et de matériaux qui vise à intégrer les connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être) préalablement acquises, en provoquant leur exploitation conjointe ou leur mobilisation face à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre par l'élève lui-même. Le *type de situation d'intégration* détermine la compétence exercée.
- **Structurer - structuration** : activité d'apprentissage qui consiste à organiser de façon cohérente les ressources (savoirs) afin de permettre leur mobilisation.
- **Trace du passé** : témoignage archéologique, écrit, iconographique, audiovisuel, matériel, monumental, paysagé... laissé par les hommes du passé. L'historien désigne souvent ces *traces* sous l'appellation de *sources.*
- **Transfert** : capacité de mobiliser, dans une situation nouvelle, une connaissance (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquise dans une situation relativement semblable.
- **Travail postérieur** : texte, carte, graphique, schéma, exposé... réalisé par un analyste (historien, journaliste, auteur de bande dessinée, cinéaste...) et qui fait part des résultats de sa recherche ou plus largement de sa vision du passé.