

Ministère de la Communauté française

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION

Deuxième et troisième degrés

PROGRAMME D'ETUDES DU COURS

D'HISTOIRE

193/2003/248B

AVERTISSEMENT

Le présent programme est d'application à partir de l'année scolaire 2003/2004 dans les deux années des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification.

Il abroge et remplace, pour ce qui est de la première année des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification, le programme :

- ◆ 193/2002/248B ;

et, pour ce qui est de la deuxième année de ces mêmes degrés, les programmes :

- ◆ 7/5216 de 1985 ;
- ◆ 7/5359 du 9 octobre 1989.

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

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

Il peut en outre être imprimé au format PDF.

Bruxelles, le 04/12/2003

- Aux Chefs des Etablissements de la Communauté française organisant l'Enseignement secondaire ordinaire et spécial ;
- Aux Membres des services d'Inspection de ces établissements.

Pour information :

- A la FAPEO ;
- A la Direction du C.A.F.

II/JS/GF/702/279/RF/2003
Guy FOSTY : 02/500.48.14.

OBJET : Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.
Insertion de nouvelles situations d'apprentissage dans les programmes d'histoire relatifs aux :

- 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition (50/2000/240) ;
- 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification (193/2002/248B) ;
- 3^e degré de l'enseignement secondaire professionnel (229P/2003/249).

Pour faire suite à la demande de l'Association des Rescapés de Breendonk, j'ai décidé d'insérer dans les programmes susvisés, les dispositions suivantes :

« Exemples de situations d'apprentissage :

- A partir de la visite du Fort de Breendonk, les élèves décrivent le système de la répression policière allemande en Belgique pendant la Seconde guerre mondiale. A l'aide d'autres supports, comme les témoignages oraux ou écrits et les sources iconographiques, les élèves se posent des questions. Ils décrivent les différentes formes de résistance et de collaboration ; ils expliquent les motivations du choix fait par les uns et les autres.
- A partir de la visite du Musée juif de la déportation à Malines, les élèves analysent la mise en place des lois raciales, - identification et isolement des Juifs -, suivie de leur déportation et de l'extermination.

Outils conceptuels à construire et à utiliser :

démocratie/système autoritaire
droits et devoirs des citoyens. »

Ces dispositions sont intégrées :

- dans le programme 50/2000/240, page 21, en remplacement du texte repris dans la colonne « exemples de situations d'apprentissage », en regard de la disposition « Univers concentrationnaire et génocide » de la colonne « contenus obligatoires » ;
- dans le programme 193/2002/248B, page 22, dans la colonne « exemples de situations d'apprentissage », sous le texte de la rubrique « compétence : élaborer une problématique » ;
- dans le programme 229P/2003/249, page 4, dans la rubrique « Les dimensions citoyennes », en-dessous du 4^e alinéa de la colonne « propositions de situations d'apprentissage ».

Le Ministre,

Pierre HAZETTE.

NOTE LIMINAIRE

Le référentiel "Compétences terminales et savoirs communs des Humanités professionnelles et techniques" prévoit de façon explicite que l'élève puisse se situer dans le temps et dans l'espace.

Ces deux composantes étant complémentaires, il est apparu opportun de concevoir des programmes d'histoire et de géographie articulés sur quelques grands thèmes communs. Leur objectif est de permettre à l'élève d'appréhender les différentes manières dont les sociétés humaines s'organisent ou se sont organisées pour répondre aux multiples enjeux auxquels elles sont ou ont été confrontées dans leur développement.

La mise en œuvre de ces programmes nécessite donc une collaboration étroite entre les enseignants des deux disciplines, histoire et géographie, qui apportent, chacune, un regard spécifique et complémentaire sur les problématiques abordées. Les tableaux ci-après fixent le cadre général, année par année, de l'articulation entre les programmes d'histoire et de géographie, même si pour des raisons de lisibilité, ils sont présentés séparément.

3^e année

LA MEDITERRANEE CARREFOUR DE CIVILISATIONS

COURS D'HISTOIRE

COURS DE GEOGRAPHIE

ANTIQUITE

- Le monde grec et sa civilisation.
- L'empire romain et sa civilisation.

MOYEN AGE

La Méditerranée à l'intersection de trois civilisations :

- L'empire byzantin.
- Le monde musulman.
- L'Occident chrétien.

Le bassin méditerranéen, terre de contrastes:

- espace attractif, mais excessif;
- paysages reflète d'une unité physique et d'empreintes culturelles successives.

MOMENTS D'ACTUALITE

Cours d'histoire : en relation avec les civilisations du bassin méditerranéen

Cours de géographie : aspects géographiques d'événements à différentes échelles spatiales

4 ^e année	
L'EUROPE S'OUVRE AU MONDE	
COURS D'HISTOIRE	COURS DE GEOGRAPHIE
<p>Du XV^e s. au XIX^e s. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évolution de la représentation du monde de la fin du moyen âge à la fin du XIX^e s. • La découverte de terres, d'hommes et de cultures (un exemple au choix). • La colonisation et le peuplement des nouveaux mondes. 	<p>Vivre aux Etats-Unis : rêve ou cauchemar ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • un espace comparable à l'Europe ? • approche humaine, sociale et économique • le modèle américain à la conquête du monde
L'EUROPE S'OUVRE A LA DEMOCRATIE	
<p>Les fondements d'une société nouvelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un esprit nouveau : des mouvements qui remettent en cause les savoirs, le statut de l'Homme. • La contestation de l'absolutisme et de l'organisation de la société. • Les droits de l'homme et la démocratie : trois textes essentiels. <ul style="list-style-type: none"> - Le préambule de la déclaration d'indépendance des Etats-Unis. - La déclaration des droits de l'Homme de 1789. - La constitution belge de 1831. 	
MOMENTS D'ACTUALITE	
Cours d'histoire : en relation avec les contenus du cours	Cours de géographie : aspects géographiques d'événements à différentes échelles spatiales

5^e année

**PERMANENCES ET TRANSFORMATIONS DU CADRE DE VIE ET
DES SOCIÉTÉS AUX 19^e ET 20^e SIÈCLES**

COURS D'HISTOIRE

Évolution des sociétés, problèmes et solutions,
les révolutions industrielles et techniques,
croissance et crise.

COURS DE GEOGRAPHIE

Quelles réponses la science et les sociétés peuvent-elles
apporter aujourd'hui aux risques naturels majeurs ?

Etude d'un cas : les séismes

Le miracle économique japonais : fondements et limites ?

LES DIMENSIONS CITOYENNES

COURS D'HISTOIRE

La place du citoyen dans une démocratie.
La place du citoyen dans les régimes totalitaires :
- le national-socialisme,
- le stalinisme.
Être citoyen dans la Belgique fédérale.

COURS DE GEOGRAPHIE

Choisir son lieu de vie en Belgique – La mobilité liée au
travail et aux services

6^e année

**L' ETAT DU MONDE AUJOURD'HUI
DANS SES DIMENSIONS HISTORIQUE ET GEOPOLITIQUE**

COURS D'HISTOIRE

Le monde d'aujourd'hui et sa diversité.
Zones de tension et de conflits.
Une crise dans le monde avec ses fondements.

COURS DE GEOGRAPHIE

Les exportations, levier de développement pour les pays du Tiers-Monde ?
Zones de tension et de conflits dans le monde : étude d'un cas et situation générale
Au choix :

- Que fait l'Union européenne pour limiter l'effet de serre?
- Mieux gérer la Terre : les apports de la télédétection.

LE NOUVEL ETAT DE L'EUROPE

COURS D'HISTOIRE

Les motivations des pères fondateurs de l'Union européenne.
Une crise en Europe et ses fondements.
Perspectives futures et enjeux.

COURS DE GEOGRAPHIE

S'ouvrir ou vieillir : quelle politique démographique pour l'Union européenne ?

PROGRAMME D'HISTOIRE

des 2e et 3e degrés de l'enseignement technique de qualification

La fonction citoyenne de l'histoire

La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière.

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

La fonction patrimoniale de l'histoire

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

Le patrimoine est constitué des biens légués par les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Les monuments, les œuvres d'art, les créations techniques, les découvertes scientifiques, ... qui ont contribué au développement de nos régions, les événements, les idées qui leur ont permis de se distinguer des territoires voisins sont notre premier patrimoine.

Toutefois le patrimoine n'est pas que régional. Il est aussi européen, occidental et mondial.

La méthode historique

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

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

Une société qui vise explicitement à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte

aux autres cultures¹ » ne peut faire l'impasse sur la procédure d'acquisition du savoir.

« La façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même.² »

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

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

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

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

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

Les objectifs pédagogiques du cours d'histoire

L'apprentissage commencé à l'école fondamentale et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire se poursuit aux 2^e et 3^e degrés quelle que soit la forme de l'enseignement. Les « Socles de compétences » détaillent les contenus concrets de chacune des compétences construites à ces

¹ Dans l'article 6 du *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement ...* voté à l'unanimité des partis démocratiques, la Communauté française assigne à l'école quatre objectifs non hiérarchisés :

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

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

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

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

² BRITT-MARI Barth, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993, p.18

niveaux ; ils précisent ce qui doit être exercé, certifié, entretenu³. Le programme du 1^{er} degré définit les contenus à mettre en œuvre. Il est essentiel pour les professeurs des 2^e et 3^e degrés de consulter ces deux documents afin d'assurer aux élèves une formation cohérente tout au long de leur scolarité obligatoire.⁴.

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

Quatre grandes compétences ont été retenues.

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

Les outils conceptuels à construire sont les suivants :

1. impérialisme, colonisation, décolonisation, néocolonialisme ;
2. phénomène migratoire ;
3. métissage ;
4. croissance et crise ;
5. capitalisme, libéralisme ;
6. socialisme ;
7. principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent ;
8. conservatisme, réformisme ;
9. démocratie, système autoritaire, dictature, droits et devoirs des gens ;
10. nationalisme ;
11. humanisme ;
12. les relations existant entre pensée philosophique, scientifique, ... religion et société ;
13. les relations existant entre expression artistique et société

³ Selon « les socles de compétences », dès le début de la scolarité l'élève est amené dans le cours d'histoire à s'exercer à des compétences comme « se poser des questions », « construire une démarche de recherche », « rechercher de l'information », « exploiter l'information et en vérifier la pertinence », « structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche », « communiquer », « transférer à des situations nouvelles », « agir, réagir ».

⁴ Les Socles sont disponibles dans votre établissement et sur le site de l'administration www.agers.cfwb.be
Les programmes sont disponibles sur le site www.restode.cfwb.be

Qu'est-ce qu'une compétence ?

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

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

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

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

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

Comment acquiert-on des compétences ?

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

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

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

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

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

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

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

La « **synthèse** » et la « **communication** » consistent à organiser les données récoltées par l'élève et fournies par le professeur. La synthèse peut prendre des formes bien différentes en fonction du type de communication choisi ce qui permet de varier les tâches confiées aux élèves : construire une carte, une chronologie explicative, organiser un panneau d'affichage, produire un journal, réaliser une exposition voire une vidéo ou une présentation multimédia au moyen d'un logiciel de présentation de diapositives par exemple. Plus simplement l'élève peut être amené à rédiger une biographie décrivant certes une personnalité, mais aussi et surtout montrant en quoi elle est représentative de son époque. Idéalement la communication ne doit pas prendre la forme d'un exposé aux condisciples.

Les quatre compétences ne doivent pas (et très probablement ne peuvent pas) être exercées à l'occasion de chacune des séquences ce qui aurait pour effet de standardiser le déroulement des leçons. Mais au cours de chaque année scolaire et à fortiori au terme des humanités, les élèves doivent avoir été entraînés à la mise en œuvre des quatre compétences.

Ainsi le professeur peut commencer par amener les élèves à se poser des questions, ensuite il leur confie un dossier documentaire afin d'exercer la compétence d'analyse et de critique. Une autre fois, la tâche se limite à la compétence de recherche : pour résoudre un ou deux aspects d'une problématique développée en classe, les élèves doivent, par exemple, fournir les références de quelques ouvrages repérés en bibliothèque.

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

Si priorité doit être donnée à une démarche active, il est évident que le professeur sera occasionnellement amené à exposer une matière ou à fournir une explication destinée à opérer le lien entre deux situations d'apprentissage. Toutefois « les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences⁵ ».

La construction de concepts

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

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

Il confronte sa représentation avec des idées comme celles de progrès, de réaction, de révolution.

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

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

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

⁵ Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement ... , article 8.

offrir des occasions d'utiliser les concepts abordés ce qui est aussi une façon de créer la confiance en soi.

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

La didactique à mettre en œuvre au cours d'histoire

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

Il s'agit bien de sortir de la démarche socratique faite de « questions-réponses ». Il s'agit d'abandonner le mécanisme qui consiste à faire trouver par l'élève « la bonne réponse » et à la lui faire reproduire. Le recours au document n'est nullement une garantie contre le cours doctrinal, contre une histoire dogmatique ; il est trompeur s'il donne l'illusion de la démonstration alors que la démarche se limite en réalité à reproduire une réponse prédéterminée. Le cours d'histoire ne peut se limiter à répandre la croyance en l'existence d'une vérité définitive dans les livres ou l'esprit du professeur. Existe-t-il une réponse unique et définitive à une question authentique ?⁶

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

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

L'approche pédagogique par la construction de savoirs et l'acquisition de compétences ne dénature pas le savoir ; elle le rattache au contraire au processus scientifique de sa production. Une pédagogie de l'intelligence se substitue à une pédagogie trop souvent centrée sur la restitution.

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

La certification

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

⁶ DALONGEVILLE A., *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette, Paris, 1995 pp. 39 et 79 propose quelques exemples : « les invasions barbares, cause et/ou conséquence de la dislocation de l'Empire romain ? »,

« Napoléon, assassin ou continuateur de la Révolution ? »

Voir aussi DALONGEVILLE A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire*, Hachette Éducation, Paris, 2000

L'évaluation formative puis l'évaluation certificative doivent se dérouler dans des conditions semblables. L'élève est entraîné deux ou trois fois avant d'être soumis à une épreuve qui sera prise en compte au moment de la certification.

Quant aux critères de l'évaluation certificative, ils sont les mêmes que dans les autres formes d'enseignement : la maîtrise des compétences et des concepts sera évaluée au fur et à mesure du développement personnel, social et cognitif de l'élève. Elle constitue l'indicateur de la réussite des élèves.

L'équipement de la classe

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

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

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

PRINCIPALES INNOVATIONS DANS LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Les contenus et les concepts

Afin de tenir compte de l'approche pédagogique par construction de compétences, les contenus ont été revus, allégés et définis dans des termes qui laissent au professeur une plus grande liberté d'interprétation.

Cette liberté est néanmoins limitée par la nécessité de prendre en compte la construction des concepts.

Le fait que les savoirs se cristallisent dans **l'élaboration de concepts est une nouveauté de ce programme**, nouveauté partagée d'ailleurs avec le programme des autres formes d'enseignement.

Les situations d'apprentissages

Une autre innovation est **l'obligation pour le professeur de placer l'élève dans des situations d'apprentissage** qui ont pour but de faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage en lui donnant ainsi l'occasion de construire les compétences définies comme un des objectifs du cours d'histoire.

Les pages qui suivent proposent quelques situations d'apprentissage. Pour chacune d'entre elles, le rapport avec la ou les compétences à entraîner puis à évaluer a été précisé. **Il s'agit bien de propositions** destinées d'une part à faire comprendre la nouvelle approche pédagogique et d'autre part à stimuler les imaginations. Tenant compte de l'expérience, chaque professeur est invité à les adapter et à en produire d'autres.

L'évaluation certificative du degré de maîtrise des compétences ne peut être tentée qu'après avoir placé à deux ou trois reprises l'élève dans une situation identique. Cette nécessité explique pourquoi, dans les exemples qui suivent, les situations d'apprentissage se répètent tout en mettant en œuvre des contenus différents.

2° degré de l'enseignement technique de qualification

<p style="text-align: center;">3° année</p> <p style="text-align: center;">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p style="text-align: center;">EXEMPLES</p> <p style="text-align: center;">DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p style="text-align: center;">EXEMPLES</p> <p style="text-align: center;">D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p style="text-align: center;">LA MEDITERRANEE</p> <p style="text-align: center;">CARREFOUR DE CIVILISATIONS</p>	<p>Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12 pour l'Antiquité et ± 12 pour le Moyen Âge</p>	
<p style="text-align: center;">ANTIQUITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le monde grec et sa civilisation. • L'empire romain et sa civilisation. 	<p><u>Compétences de synthèse et de communication sous forme de carte et de ligne du temps.</u> Au départ d'un dossier contenant des documents iconographiques présentant des vestiges de la civilisation grecque et provenant de différentes régions du bassin méditerranéen (dossier préparé par le professeur), les élèves localisent les vestiges sur la carte, les datent et les reportent sur la ligne du temps. Ils rédigent un texte court qui décrit la zone d'expansion des Grecs en utilisant les noms des pays actuels. Le même exercice est proposé pour le monde romain. Par la comparaison de différentes cartes du bassin méditerranéen du VIII^e s. av. J.-C. au V^e s. ap. J.-C. , les élèves élaborent une ligne du temps mettant en évidence quelques étapes importantes de l'expansion grecque et de l'expansion romaine.</p> <p><u>Compétence se poser des questions.</u> À partir des cartes, de la ligne du temps visées dans la situation d'apprentissage précédente et de documents sur les techniques de combats , les divisions ou l'unité politique des protagonistes, l'organisation des voies de communication, ... , les élèves s'interrogent sur les modifications constatées et émettent des hypothèses. Les élèves en vérifient le bien-fondé à partir des réponses et/ou des ressources documentaires apportées par l'enseignant.</p> <p><u>Compétences de recherche d'information, de synthèse.</u> L'élève choisit une trace patrimoniale du monde grec ; il recherche dans des outils de références simples des informations sur sa construction, son rôle, sa fonction, ... L'élève rédige une notice de présentation à destination d'un guide touristique. Le même exercice est proposé pour le monde romain.</p> <p><u>Compétence se poser des questions.</u> Des plongeurs ont trouvé au large une épave et sa cargaison dans un bon état de conservation. Les élèves se posent des questions au sujet des objets découverts (fonction, technologie, provenance, circuits d'échanges, ...). Les réponses sont apportées par le professeur ou par les élèves à partir de travaux d'archéologues et d'historiens. La même situation d'apprentissage peut être organisée à partir de découvertes archéologiques régionales.</p>	<p style="text-align: center;">art, culture ↔ société</p> <p style="text-align: center;">colonisation, impérialisme</p> <p style="text-align: center;">sciences et techniques</p>

2° degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">3° année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES</p> <p align="center">DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES</p> <p align="center">D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">ANTIQUITE</p> <p align="center">suite</p>	<p><u>Compétences d'analyse, de critique.</u> Les élèves confrontés à des témoignages contradictoires relatifs à la domination romaine dressent la carte d'identité de ces documents ; ils énoncent les raisons de s'en méfier ou de leur faire confiance.</p> <p>Les élèves confrontent des témoignages grecs, romains sur les « barbares » avec ce que l'on sait de ces peuples aujourd'hui. Ils dressent la carte d'identité des documents utilisés ; ils énoncent les raisons de s'en méfier ou de leur faire confiance.</p>	<p align="center">colonisation, impérialisme</p> <p align="center">métissage</p>
<p align="center">MOYEN AGE</p> <p>La Méditerranée à l'intersection de trois civilisations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'empire byzantin. • Le monde musulman. • L'Occident chrétien. 	<p><u>Compétences de synthèse et de communication sous forme de carte et de ligne du temps.</u> Au départ d'un dossier contenant des documents iconographiques présentant des vestiges appartenant à chacune des trois aires culturelles (dossier préparé par le professeur contenant, par exemple, des représentations de Sainte-Sophie à Istanbul, la mosquée de Cordoue, celle de Kairouan, du krak des chevaliers, ...), les élèves localisent les vestiges sur la carte, les datent et les reportent sur la ligne du temps. Ils rédigent un texte court qui décrit la zone d'expansion de chacune de ces civilisations en utilisant les noms des pays actuels.</p> <p>Par la comparaison de différentes cartes du bassin méditerranéen et de l'Europe occidentale du début de l'ère chrétienne ou du début de l'ère musulmane, les élèves élaborent une ligne du temps mettant en évidence quelques étapes importantes de l'expansion religieuse et politique des civilisations visées.</p> <p><u>Compétence se poser des questions et chercher des informations dans un lieu de documentation.</u> Au sujet d'un problème relatif à l'évolution des relations entre l'Occident chrétien et l'Orient (leurs échanges matériels, culturels, leurs conflits, leur organisation respective, ...) et sur base d'un petit dossier documentaire fourni par le professeur, les élèves se posent des questions et cherchent des informations dans un lieu de documentation. C'est à l'occasion de cette situation d'apprentissage que l'élève acquiert, guidé par le professeur, les premiers outils méthodologiques relatifs à la recherche de l'information dans un lieu de documentation.</p> <p><u>Compétences d'analyse, de critique.</u> Les élèves confrontés à des témoignages contradictoires relatifs aux croisades ou à la reconquista dressent la carte d'identité de ces documents ; ils énoncent les raisons de s'en méfier ou de leur faire confiance.</p>	<p align="center">art, culture ↔ société</p> <p align="center">religion ↔ société ↔ pensée</p> <p align="center">colonisation, impérialisme</p> <p align="center">croissance économique</p> <p align="center">métissage</p>

2^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">4^e année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES</p> <p align="center">DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES</p> <p align="center">D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">L'EUROPE</p> <p align="center">S'OUVRE AU MONDE</p>	<p align="center">Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12</p>	
<p>Du XV^e s. au XIX^e s. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évolution de la représentation du monde de la fin du moyen âge à la fin du XIX^e s. • La découverte de terres, d'hommes et de cultures (un exemple au choix). • La colonisation et le peuplement des nouveaux mondes (par exemple les États-Unis). 	<p><u>Compétences de se poser des questions, de synthèse et de communication sous forme de ligne du temps.</u> Par la comparaison de différentes cartes du monde du XII^e s. au XIX^e s., les élèves élaborent une ligne du temps mettant en évidence quelques étapes importantes de l'expansion européenne.</p> <p><u>Compétence se poser des questions.</u> Au sujet de l'une ou l'autre étape visée à la situation d'apprentissage précédente, à partir des cartes et de documents relatifs aux innovations techniques et scientifiques, la situation politique et ou économique du moment, ..., les élèves énoncent des questions de recherche sur le ou les phénomènes observés. Ils émettent des hypothèses explicatives. Les élèves en vérifient le bien-fondé à partir des réponses et/ou des ressources documentaires apportées par l'enseignant.</p> <p><u>Compétences de recherche de l'information dans un lieu de documentation, de synthèse et de communication.</u> Chaque élève reçoit la mission de présenter un personnage lié aux grandes découvertes géographiques ou scientifiques sous forme d'un petit dépliant en trois volets : première face titre et illustration, faces 3 à 4 : une ligne du temps reprenant les événements de la vie du personnage et de l'époque, ... (consignes précises). Cette communication suppose que l'élève aura au préalable recueilli les informations pertinentes. L'élève, guidé par le professeur, poursuit son apprentissage des outils méthodologiques relatifs à la recherche de l'information dans un lieu de documentation.</p>	<p align="center">sciences et techniques</p> <p align="center">croissance économique</p> <p align="center">colonisation, impérialisme</p>

2^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">4^e année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">L'EUROPE</p> <p align="center">S'OUVRE A LA DEMOCRATIE</p>		
<p>Les fondements d'une société nouvelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un esprit nouveau : des mouvements qui remettent en cause les savoirs, le statut de l'Homme. • La contestation de l'absolutisme et de l'organisation de la société. 	<p>Les élèves expriment leur représentation de la loi, de la règle en ce compris le règlement d'ordre intérieur de l'établissement.</p> <p><u>Compétence de synthèse et de communication.</u> Les élèves analysent, avec le professeur, quelques documents décrivant une monarchie absolue aux temps modernes (par exemple des écrits de Bossuet, de Louis XIV, des extraits d'édits, de lettres de cachet, de documents iconographiques sur Versailles, ...) Les élèves élaborent une synthèse sur le fonctionnement de la monarchie de Louis XIV qui peut prendre la forme d'une notice de guide touristique expliquant les relations entre le développement du domaine de Versailles, le rôle politique que Louis XIV lui a fait jouer et les conceptions du pouvoir du roi.</p> <p>Après un bref exposé du professeur retraçant l'évolution de la situation politique de l'Angleterre des années 1680, les élèves imaginent un échange de correspondances entre un Anglais et un Français et en rédigent la teneur.</p> <p><u>Compétences de se poser des questions, émettre des hypothèses.</u> À partir de documents relatifs à des procès de sorcellerie ou d'hérétiques ou de savants, ... ou d'extraits d'ouvrages de quelques humanistes et philosophes (Érasme, Voltaire, ...), les élèves se posent des questions sur la forme et les raisons de l'intolérance ou sur la nouvelle conception de l'Homme, de son rapport à Dieu, à l'univers et au savoir.</p> <p>·</p> <p><u>Compétence de synthèse et de communication.</u> En rapport avec la situation sociale de la France vers 1780, chaque élève choisit une condition sociale, prend connaissance d'un petit dossier documentaire plus spécifique à sa condition et en fait la synthèse. Dans une lettre, il exprime ses revendications et propose les solutions qu'il préconiserait en tant que noble, membre du clergé, paysan, marchand, artisan, ...</p>	<p>démocratie / système autoritaire droits et devoirs des gens</p> <p>conservatisme / réformisme</p> <p>humanisme</p>

3^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p style="text-align: center;">5^e année</p> <p style="text-align: center;">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p style="text-align: center;">EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p style="text-align: center;">EXEMPLES D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p style="text-align: center;">PERMANENCES ET TRANSFORMATIONS DU CADRE DE VIE ET DES SOCIÉTÉS AUX 19^e ET 20^e SIÈCLES</p>	<p>Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12</p>	
<p>Évolution des sociétés, problèmes et solutions, les révolutions industrielles et techniques, croissance et crise.</p>	<p><u>Compétence : élaborer une problématique.</u> Les élèves observent et comparent des documents iconographiques illustrant des paysages industriels et urbains, des lieux de production (ateliers, usines,...) des XIX^e et XX^e siècles. Ils les classent chronologiquement pour faire émerger quelques étapes de l'évolution des modes de vie et de production. Les élèves se posent des questions et élaborent une problématique relative à l'évolution économique et/ou sociale de nos régions.</p> <p><u>Compétence : critiquer.</u> Les élèves confrontent de courts extraits d'une œuvre de fiction (film, roman, ...) à des traces. Après avoir analysé les informations repérées dans la fiction et dans les traces, ils émettent une conclusion motivée sur la valeur historique de la fiction.</p> <p>Pour répondre à une question relative à une crise sociale (par exemple en Belgique 1886 ou 1932 ou 1960, ...), les élèves confrontent des témoignages contradictoires et énoncent les raisons de leur faire confiance et de se méfier.</p> <p><u>Compétence : construire une synthèse.</u> Pour résoudre un problème relatif à la croissance et/ou à une crise économique, les élèves analysent des tableaux et/ou des graphiques statistiques sur l'évolution de la répartition de la population active dans les différents secteurs de l'économie, du produit intérieur brut, de certaines productions industrielles, des prix, du chômage, etc. Les élèves sélectionnent les données pertinentes, établissent des corrélations entre les informations, traduisent les données dans des langages différents et élaborent une synthèse.</p> <p><u>Compétence : communiquer.</u> Après avoir observé des documents (photos, films, caricatures, textes, témoignages oraux, publicités, ...) relatifs à la vie quotidienne aux XIX^e et XX^e siècles, et la réalité vécue aujourd'hui, les élèves réalisent un pêle-mêle (ou un tableau généalogique illustré ou un scénario) retraçant l'histoire d'une ou deux familles durant cette période.</p> <p><u>Compétence : chercher des informations.</u> À propos d'une question d'actualité en relation avec un des thèmes relatifs aux transformations du cadre de vie et de la société, pour résoudre un problème posé par le professeur, les élèves recherchent des informations dans une bibliothèque qui leur est familière ou dans les ressources existant sur Internet.</p>	<p>stratification sociale et inégalités</p> <p>capitalisme</p> <p>croissance et crise</p>

3^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">5^e année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">LES DIMENSIONS CITOYENNES</p>	<p>Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12</p>	
<p>La place du citoyen dans une démocratie.</p> <p>La place du citoyen dans les régimes totalitaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le national-socialisme, - le stalinisme. <p>Etre citoyen dans la Belgique fédérale</p>	<p><u>Compétence : construire une synthèse.</u> En partant des grands textes de références, les élèves dressent un tableau des valeurs démocratiques et/ou des règles institutionnelles d'un tel régime politique.</p> <p>Les élèves confrontent les valeurs et règles de fonctionnement d'un régime démocratique</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec la réalité qu'ils peuvent observer en Belgique aujourd'hui, par exemple, - avec une situation du passé dans un régime totalitaire, par exemple, en examinant des témoignages concrets et des travaux d'historiens (droits et obligations des citoyens, condition de la femme, éducation, etc). <p>À partir d'affiches de propagande, de photos et autres témoignages, ... les élèves établissent une synthèse sous forme de tableau décrivant la vie ordinaire sous un régime totalitaire (moyens d'information, éducation, vie publique, les difficultés de la vie quotidienne, les solutions adoptées, les risques encourus...)</p> <p><u>Compétence : élaborer une problématique.</u> Après avoir observé quelques images et témoignages relatifs aux camps de concentration et d'extermination, ou après avoir visité un lieu de mémoire, les élèves se posent des questions et élaborent une problématique.</p> <p><u>Compétence : communiquer.</u> Les élèves expriment leur opinion sur le bien-fondé du droit de vote universel à 18 ans.</p> <p>Sur base d'un dossier documentaire et de leur propres observations, ils construisent une affiche répondant à la question suivante : « Les masses populaires au XIX^e s avaient-elles raison de revendiquer le suffrage universel ? » L'affiche a pour objectif de susciter une participation électorale consciente et constructive.</p> <p><u>Compétence : critiquer.</u> Les élèves confrontent une œuvre de propagande à des traces considérées comme fiables après examen en classe sous la direction du professeur. Les élèves émettent un avis critique sur les informations repérées dans l'œuvre de propagande.</p> <p>Au sujet d'un combat ou d'une situation politique (lutte pour le suffrage universel, vie dans les camps de concentration et d'extermination, attitude de L. Degrelle pendant la guerre, ...) les élèves analysent des témoignages et énoncent les raisons de leur faire confiance ou de s'en méfier.</p> <p><u>Compétence : chercher des informations.</u> À propos d'une question d'actualité en relation avec un des thèmes relatifs aux concepts de démocratie et/ou de totalitarisme, les élèves recherchent des informations dans une bibliothèque qui leur est familière ou dans les ressources existant sur Internet.</p>	<p align="center">démocratie - totalitarisme</p>

3^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">6^e année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">L' ETAT DU MONDE AUJOURD'HUI DANS SES DIMENSIONS HISTORIQUE ET GEOPOLITIQUE</p>	<p>Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12</p>	
<p>Le monde d'aujourd'hui et sa diversité.</p> <p>Zones de tensions et de conflits.</p> <p>Une crise dans le monde avec ses fondements.</p>	<p><u>Compétences : construire une synthèse.</u> Les élèves observent des cartes du monde et/ou d'Europe dans les années cinquante et aujourd'hui, ces cartes représentent les données politiques, économiques, linguistiques, religieuses, militaires, ... Les élèves complètent un tableau établissant les grands ensembles géopolitiques aux deux moments choisis.</p> <p><u>Compétence : critiquer.</u> Au sujet d'une crise des relations internationales, les élèves émettent les raisons de faire confiance et/ou de se méfier des témoignages proposés.</p> <p>Les élèves comparent une œuvre de propagande ou un reportage de presse à des traces considérées comme fiables après examen en classe sous la direction du professeur. Les élèves émettent un avis critique sur les informations repérées dans l'œuvre de propagande ou le reportage..</p> <p>Les élèves comparent la manière dont l'information est traitée par les médias : inspiration idéologique et /ou nationalité et/ou nature différentes (TV, presse écrite, site Web, ...)</p> <p><u>Compétence : construire une synthèse.</u> Les élèves analysent des témoignages relatifs à une crise des relations internationales et élaborent une synthèse pour répondre à une question sur l'origine, le déroulement ou les conséquences de celle-ci.</p> <p><u>Compétence : chercher des informations.</u> À propos d'une question d'actualité en relation avec un des thèmes relatifs à l'état du monde aujourd'hui, les élèves recherchent des informations dans une bibliothèque qui leur est familière ou dans les ressources existant sur Internet.</p> <p><u>Compétence : élaborer une problématique.</u> Au sujet d'un conflit naissant (ou renaissant) non encore abordé au cours, sur base des premières informations publiées dans les media, les élèves élaborent une problématique.</p>	<p align="center">impérialisme</p> <p align="center">nationalisme</p> <p align="center">mondialisation</p> <p align="center">phénomène migratoire</p>

3^e degré de l'enseignement technique de qualification

<p align="center">6^e année</p> <p align="center">CONTENUS A METTRE EN ŒUVRE POUR CONSTRUIRE LES COMPETENCES</p>	<p align="center">EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</p>	<p align="center">EXEMPLES D'OUTILS CONCEPTUELS</p>
<p align="center">LE NOUVEL ETAT DE L'EUROPE</p>	<p>Estimation de la durée en périodes de cours : ± 12</p>	
<p>Les motivations des "pères fondateurs" de l'Union européenne.</p> <p>Une crise en Europe et ses fondements.</p> <p>Perspectives futures et enjeux</p>	<p><u>Compétence : élaborer une problématique.</u> À partir d'un dossier documentaire (comportant notamment des images et des données statistiques) relatif au bilan humain et matériel des (ou de l'une des) guerres mondiales, les élèves élaborent une problématique</p> <p><u>Compétence : construire une synthèse.</u> Après avoir analysé des extraits de discours, de mémoires de M. Schuman, J. Monet, P.H. Spaak,... les élèves rédigent une synthèse sur les motivations des "pères fondateurs".</p> <p>Les élèves analysent des extraits de traités européens et rédigent une synthèse retraçant l'avancée progressive dans l'organisation de l'Union européenne et les compétences gérées au niveau de l'Union.</p> <p><u>Compétence : communiquer.</u> Après analyse d'un dossier documentaire, les élèves émettent un avis argumenté : a-t-on eu raison de construire l'Union européenne ? Quelles sont les thèses en présence ?</p> <p>Après analyse d'un dossier documentaire, les élèves émettent un avis argumenté : que reste-t-il à faire pour parachever la construction européenne.</p> <p><u>Compétence : critiquer.</u> Au sujet d'une crise politique ou militaire en Europe, les élèves examinent des témoignages contradictoires et énumèrent les raisons de faire confiance et de se méfier.</p> <p><u>Compétence : chercher des informations.</u> Pour répondre à un problème lié à l'actualité européenne, l'élève recherche des informations sur le site Web de la Commission et du Parlement européens.</p> <p>L'élève fait un relevé des projets européens favorisant les échanges entre les jeunes et recherche celui ou ceux qui le concerne(nt).</p> <p><u>Compétence : élaborer une problématique.</u> Sur base d'un dossier de presse, les élèves élaborent la problématique relative à un sujet de l'actualité européenne.</p>	<p align="center">nationalisme</p> <p align="center">démocratie</p>