



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Formation historique et géographique

2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification

Humanités professionnelles et techniques

D/2014/7362/3/14

La FESeC remercie les membres des groupes à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme, et tout particulièrement les nombreux enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif. Elle remercie également les personnes qui ont effectué une relecture attentive.

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Arickx Sébastien	Lambrechts Pascale
Barthélemi Anne	Lecomte Étienne
Bernard Laurence	Lunskens Virginie
Bihin Jean-Paul	Marion Carine
Blykaerts Sylviane	Petit Céline
Bouhon Mathieu	Pipart Ludivine
Brognet Jean-Michel	Plaisant Renée
Claessens Myriam	Poncelet Caroline
Cornet Caroline	Pucci Virginie
De Hults Vincent	Rocca Laurent
Delval Axelle	Sinave Donatienne
Demoustier Céline	Skoczylas Évelyne
Deprez Marc	Soutmans Philippe
Dinjar Vincent	Trulemans Marie-Anne
Houbrechts Françoise	Vanwildemeersch Myriam
Jadoulle Jean-Louis	Wavreille Bénédicte

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Table des matières

Table des matières.....	3
Introduction générale.....	5
Introduction spécifique.....	9
Finalités de la formation historique et géographique.....	9
Formation historique.....	10
Formation géographique.....	12
Vue d'ensemble.....	15
Indications méthodologiques.....	15
Vue d'ensemble en 3 ^e année.....	18
Porter le regard de l'histoire sur les identités et les migrations.....	19
Porter le regard de l'histoire sur les technologies et modes de vie.....	20
Porter le regard de la géographie sur les migrations en Belgique.....	21
Porter le regard de la géographie sur l'étalement urbain.....	22
Vue d'ensemble en 4 ^e année.....	23
Porter le regard de l'histoire sur les disparités Nord-Sud.....	24
Porter le regard de l'histoire sur les droits et libertés.....	25
Porter le regard de l'histoire sur les héritages culturels.....	26
Porter le regard de la géographie sur les risques naturels.....	27
Porter le regard de la géographie sur l'accès à l'eau.....	28
Vue d'ensemble en 5 ^e année.....	29
Porter le regard de l'histoire sur la mondialisation des échanges.....	30
Porter le regard de l'histoire sur l'Union européenne.....	31
Porter le regard de l'histoire sur les acquis sociaux et politiques.....	32
Porter le regard de la géographie sur la dépendance énergétique de l'UE.....	33
Porter le regard de la géographie sur la déforestation dans la zone intertropicale.....	34
Vue d'ensemble en 6 ^e année.....	35
Porter le regard de l'histoire sur les extrémismes.....	36
Porter le regard de de l'histoire sur la Belgique fédérale.....	37
Porter le regard de la géographie sur les bassins d'emploi.....	38
Porter le regard de la géographie sur l'aménagement du territoire.....	39
Acquis d'apprentissage.....	41
UAA et compétences disciplinaires.....	42
Compétences pour la formation historique.....	43
Compétences pour la formation géographique.....	53
Ressources.....	63
Pour la formation historique.....	63
Pour la formation géographique.....	63

Situations d'apprentissage.....	69
Situation 1. Porter le regard de l'histoire sur l'évolution des techniques et du travail agricole (3 ^e année).....	69
Situation 2. Porter le regard de l'histoire sur l'évolution des techniques et du travail dans les filatures (3 ^e année).....	71
Situation 3. Porter le regard de la géographie sur les flux migratoires à l'échelle mondiale (3 ^e année).....	73
Situation 4. Porter le regard de la géographie sur le risque d'inondation à l'échelle locale (4 ^e année)	75
Situation 5. Porter le regard de l'histoire sur la mondialisation des échanges (5 ^e année).....	77
Glossaire	79

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ces dernières années ont vu l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage qui met explicitement l'accent sur ce qui est attendu de l'élève. Le décret « Missions » définit les Acquis d'Apprentissage (AA) en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

L'apparition de ce concept a nécessité l'actualisation des référentiels, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA), tant dans le cadre de la formation générale commune que dans celui des options de base groupées (OBG). Ces UAA constituent des ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage qui peuvent être évalués ou validés au sein de situations d'intégration.

Dans sa volonté de refonder l'enseignement qualifiant, le Gouvernement a décidé de renforcer la formation générale commune indispensable aux élèves, non seulement pour développer leurs compétences professionnelles, mais aussi pour leur assurer une formation humaniste et citoyenne et leur donner un bagage suffisant pour continuer à se former et pouvoir s'adapter aux exigences de la société. Il était donc indispensable d'inscrire de nouveaux cours dans les grilles, de définir de nouveaux volumes horaires et donc de rédiger de nouveaux référentiels, centrés eux aussi sur des UAA.

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des compétences terminales et savoirs communs. Ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. Chaque fois que ce sera possible, les enseignants veilleront en outre à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Programmes – Référentiels

Lors de son engagement auprès d'un pouvoir organisateur, le professeur signe un contrat d'emploi et les règlements qui y sont liés. En lui confiant des attributions, le directeur l'engage dans [une mission pédagogique et éducative dans le respect des projets de l'enseignement secondaire catholique](#).

Les programmes doivent être perçus comme l'explicitation de la composante pédagogique du contrat. Ils précisent les attitudes et savoirs à mobiliser dans les apprentissages en vue d'acquérir les compétences terminales et savoirs communs définis dans les référentiels. Ils décrivent également des orientations méthodologiques à destination des enseignants. Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme les documents de référence. C'est notamment sur ceux-ci que se base l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Complémentairement, la FESeC produit des outils pédagogiques qui illustrent et proposent des pistes concrètes de mise en œuvre de certains aspects des programmes. Ces outils sont prioritairement destinés aux enseignants. Ils peuvent parfois contenir des documents facilement et directement utilisables avec les élèves. Ces outils sont à considérer comme des compléments non prescriptifs.

DES RÉFÉRENTIELS INTERRÉSEAUX

Dans le dispositif pédagogique, on compte différentes catégories de référentiels de compétences approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour l'enseignement de qualification :

- les **compétences terminales et savoirs communs en histoire et en géographie** des Humanités professionnelles et techniques ; cela concerne la formation générale commune. De nouveaux référentiels pour la formation générale commune ont été écrits à partir de 2013 sous la forme d'UAA ;
- les **profils de certification** qui s'appuient sur les profils de formation du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ). Ceux-ci présentent les compétences, les aptitudes et les savoirs requis organisés en Unités d'Acquis d'Apprentissage et précisent le profil d'évaluation en vue de l'obtention d'un certificat de qualification pour chaque métier. Ils indiquent également le profil d'équipement. Ils remplacent progressivement les profils de formation de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ).

Ces référentiels de compétences, ainsi que les profils de certification, peuvent être téléchargés sur le site : www.enseignement.be.

Programmes – Outils – Évaluation¹

« Plus les évaluateurs seront professionnels de l'évaluation, ... moins il sera nécessaire de dissocier formatif et certificatif. Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »

Philippe Perrenoud, 1998

- Faut-il évaluer des compétences en permanence ?

L'évaluation à « valeur formative » permet à l'élève de se situer dans l'apprentissage, de mesurer le progrès accompli, de comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre, mais aussi d'apprécier l'adéquation des stratégies mises en place par l'enseignant. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage et oriente la remédiation à mettre en place au cours du parcours d'apprentissage dès que cela s'avère nécessaire.

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les ressources (savoirs, savoir-faire, aptitudes, ...) sont bien acquises. Cela peut se faire d'une manière informelle sans pour autant développer un lourd dispositif d'évaluation. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

La diversité des activités menées lors des apprentissages (activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration, ...), permettra d'installer les ressources et d'exercer les compétences visées.

L'erreur est inhérente à tout apprentissage. Elle ne peut donc pas être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage.

Programmes de l'enseignement catholique

Conformément à la liberté des méthodes garantie dans le pacte scolaire, la FESeC élabore les programmes pour les établissements du réseau. Ces programmes fournissent des indications pour mettre en œuvre les référentiels interréseaux.

- Un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° du décret « Missions » 24 juillet 1997).

- La conformité des programmes est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au Ministre en charge de l'enseignement secondaire. Sur la base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences ou dans le profil de certification auquel il fait référence.

- Les programmes de la FESeC sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâche composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

¹ Référence « [Balises pour évaluer](#) ».

Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissages, en lien avec les unités fixées par les référentiels. Il s'agit donc essentiellement d'évaluer des compétences, mais la maîtrise des ressources est également à prendre en compte.

Ces bilans sont déterminants pour décider de la réussite dans une option ou une discipline. Les résultats de ceux-ci ne sont cependant pas exclusifs pour se forger une opinion sur les acquis réels des élèves.

- La progressivité dans le parcours de l'élève

Si les compétences définies dans les référentiels et reprises dans les programmes sont à maîtriser, c'est au terme d'un parcours d'apprentissage qui s'étale le plus souvent sur un degré qu'elles doivent l'être. Cela implique que tout au long de l'année et du degré, des phases de remédiation plus formelles permettent à l'élève de combler ses lacunes. Cela suppose aussi que plus on s'approchera de la fin du parcours de l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

- La remédiation

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève particulier à travers l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations plus formelles à « valeur formative » qu'il met en place.

Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. Des moments de remédiation plus structurels seront aussi proposés dans le cadre du cours, d'heures prévues à l'horaire ou parfois simplement d'exercices d'application à effectuer en autonomie, à domicile, sur papier ou via le Web.

Pour la formation générale commune, les documents de référence sont les suivants :

- **documents émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;**
- **documents émanant de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique :**
 - le présent **programme** qui, respectant fidèlement les UAA, compétences, aptitudes et savoirs repris dans les référentiels, n'ajoute aucun contenu nouveau, mais donne des indications méthodologiques ;
 - des **outils** d'aide à la mise en œuvre du programme sont téléchargeables sur le site <http://enseignement.catholique.be/seqec/discipline>.

Manuels scolaires

Dans plusieurs secteurs, des manuels scolaires sont édités et mis à la disposition des enseignants. La fonction d'un manuel scolaire (et donc son contenu) est différente de celle d'un programme. Certains manuels proposent un large éventail de situations pour aborder une même thématique, d'autres développent des thèmes non définis dans le programme. Aussi est-il essentiel de rappeler qu'un manuel ne peut être considéré comme la référence d'un programme. Il ne peut le remplacer.

INTRODUCTION SPÉCIFIQUE

Finalités de la formation historique et géographique

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

Le programme propose pour l'histoire et la géographie des démarches parallèles (similaires). Les compétences autour desquelles sont organisées les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) participent à une même dynamique, les thèmes retenus éclairent les mêmes enjeux, des concepts communs sont construits à travers les deux disciplines.

Une version en ligne du programme est accessible sur le site du SeGEC².

Cette version est agrémentée d'une interface de navigation et enrichie d'un ensemble d'outils pédagogiques tels que :

- un glossaire disciplinaire ;
- de nombreux liens pour les différents thèmes ;
- des notes explicatives relatives aux savoir-faire ;
- des outils pour aider à la planification des apprentissages ;
- des exemples plus complexes de situations d'évaluation ;
- des liens vers les outils numériques en lien avec les compétences disciplinaires ;
- les questions fréquemment posées par les enseignants ;
- ...

² <http://enseignement.catholique.be/fesec/secteurs/scienceshumaines/programme/>

Formation historique

Finalité

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

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

Spécificité

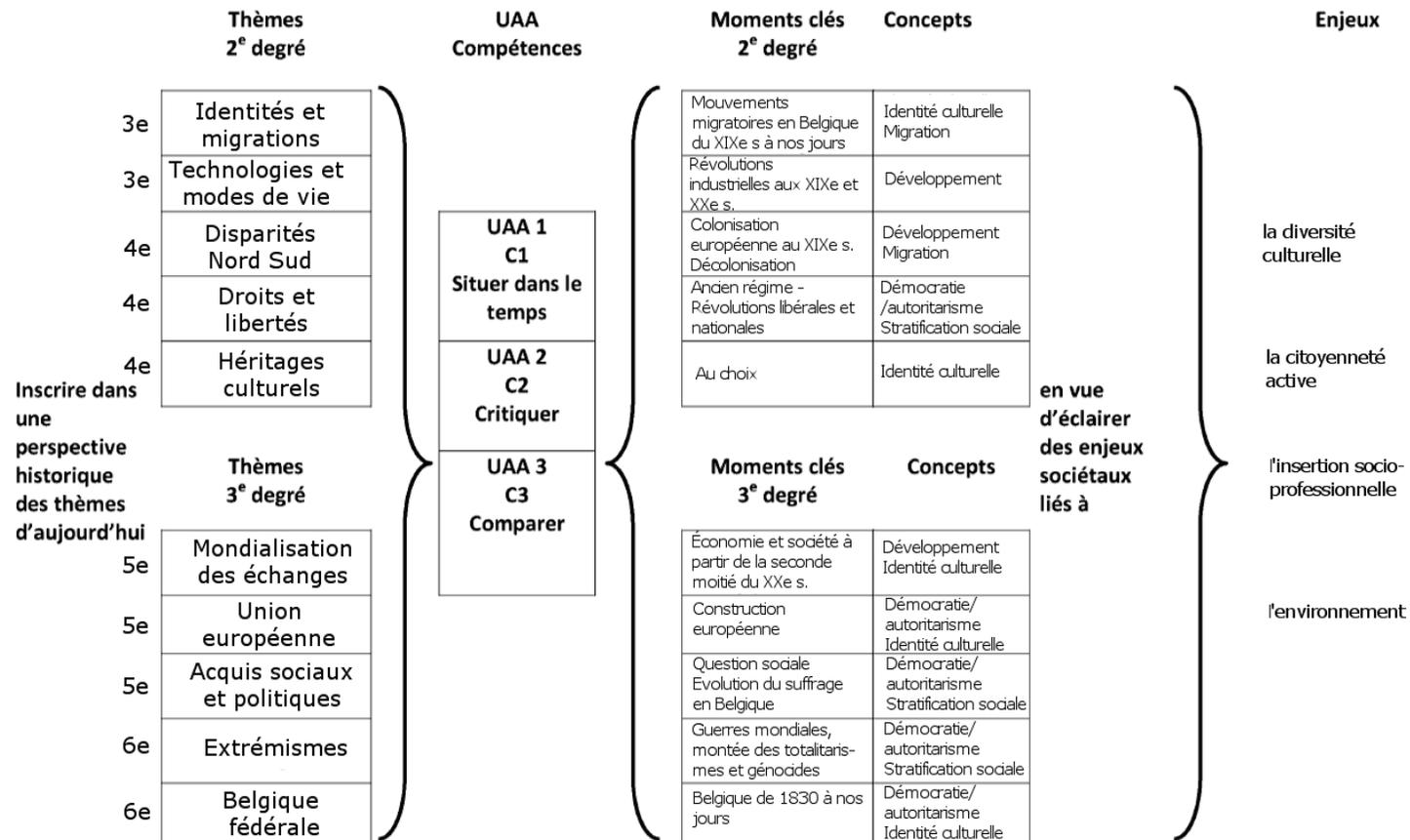
La formation historique revêt, dans ce cadre, **une triple spécificité** :

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

Compréhension du présent

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

UAA, compétences, ressources et enjeux: vue d'ensemble



D'après le document "Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie - Humanités professionnelles et techniques" - M.B. 17 avril 2014

Formation géographique

Finalité

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

Spécificité

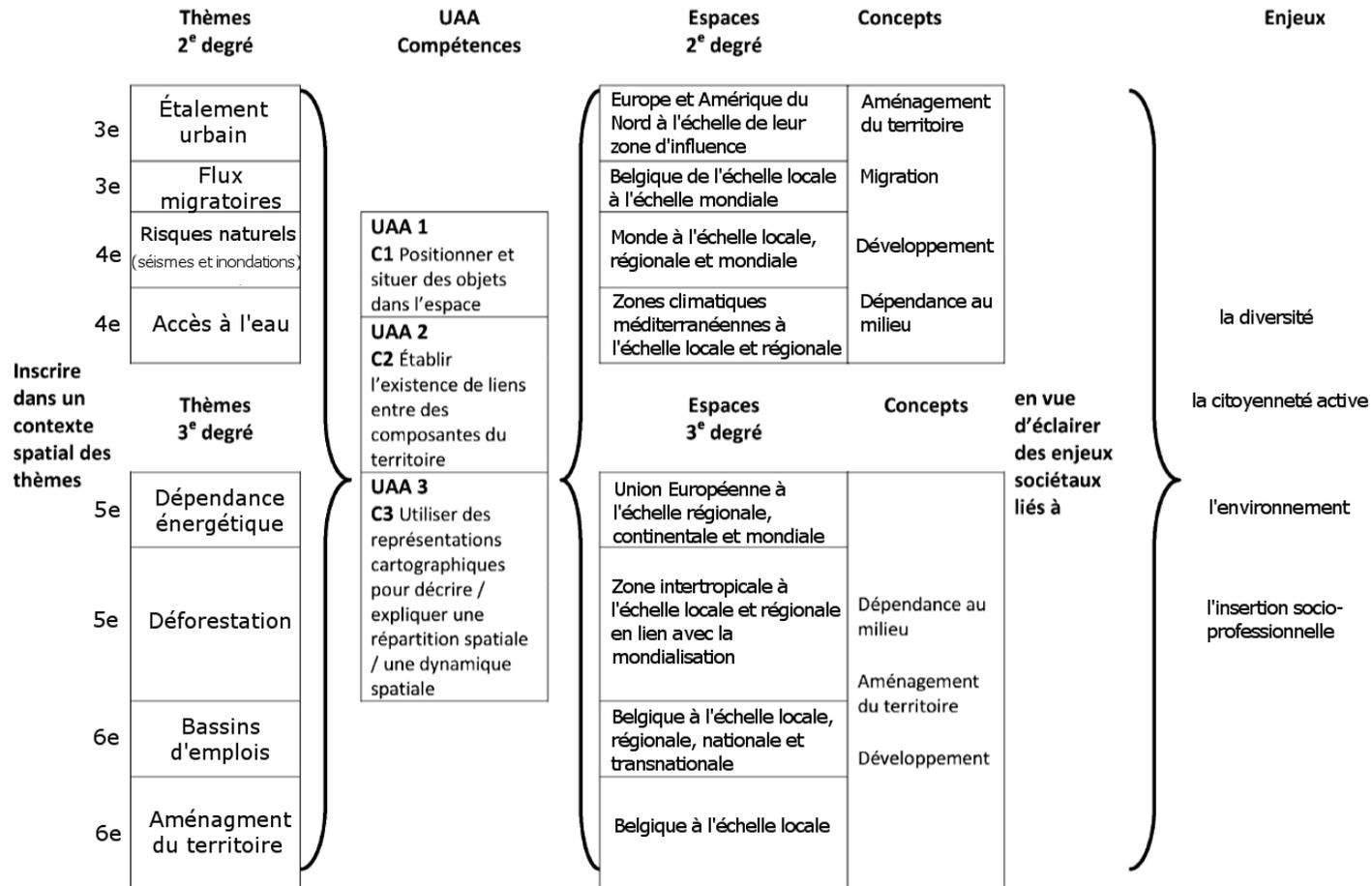
Pour y parvenir, la formation géographique inscrit un objet d'étude dans son contexte spatial. Dans ce cadre, elle revêt **une triple spécificité** :

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

Compréhension des territoires

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

UAA, compétences, ressources et enjeux : vue d'ensemble



D'après le document "Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie - Humanités professionnelles et techniques" - M.B. 17 avril 2014

VUE D'ENSEMBLE

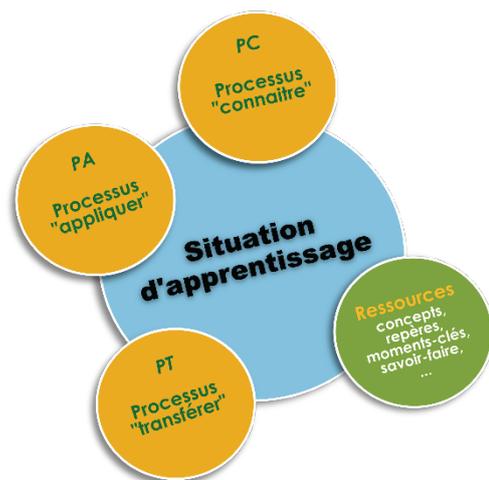
Indications méthodologiques

Le travail de l'enseignant consiste à amener progressivement l'élève à être capable de porter un regard disciplinaire sur des objets donnés en mobilisant certains processus et cela en vue d'éclairer un enjeu de notre temps.

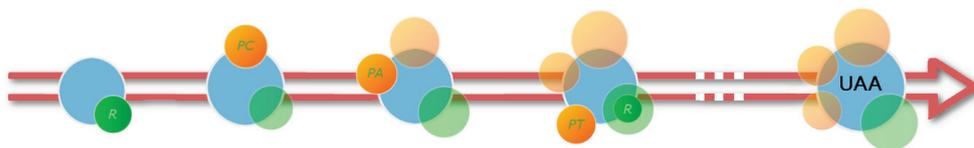
Le programme énumère les processus à exercer au terme de chaque degré. Il énumère les ressources à mettre en place par année. Il revient à chaque enseignant de construire un parcours afin d'en assurer les apprentissages.

Ces situations pourront être de nature particulièrement variée en fonction :

- de ce que l'enseignant attendra des élèves en termes d'acquis d'apprentissage ;
- des acquis déjà en place ;
- du temps disponible ;
- du matériel à disposition ;
- ...

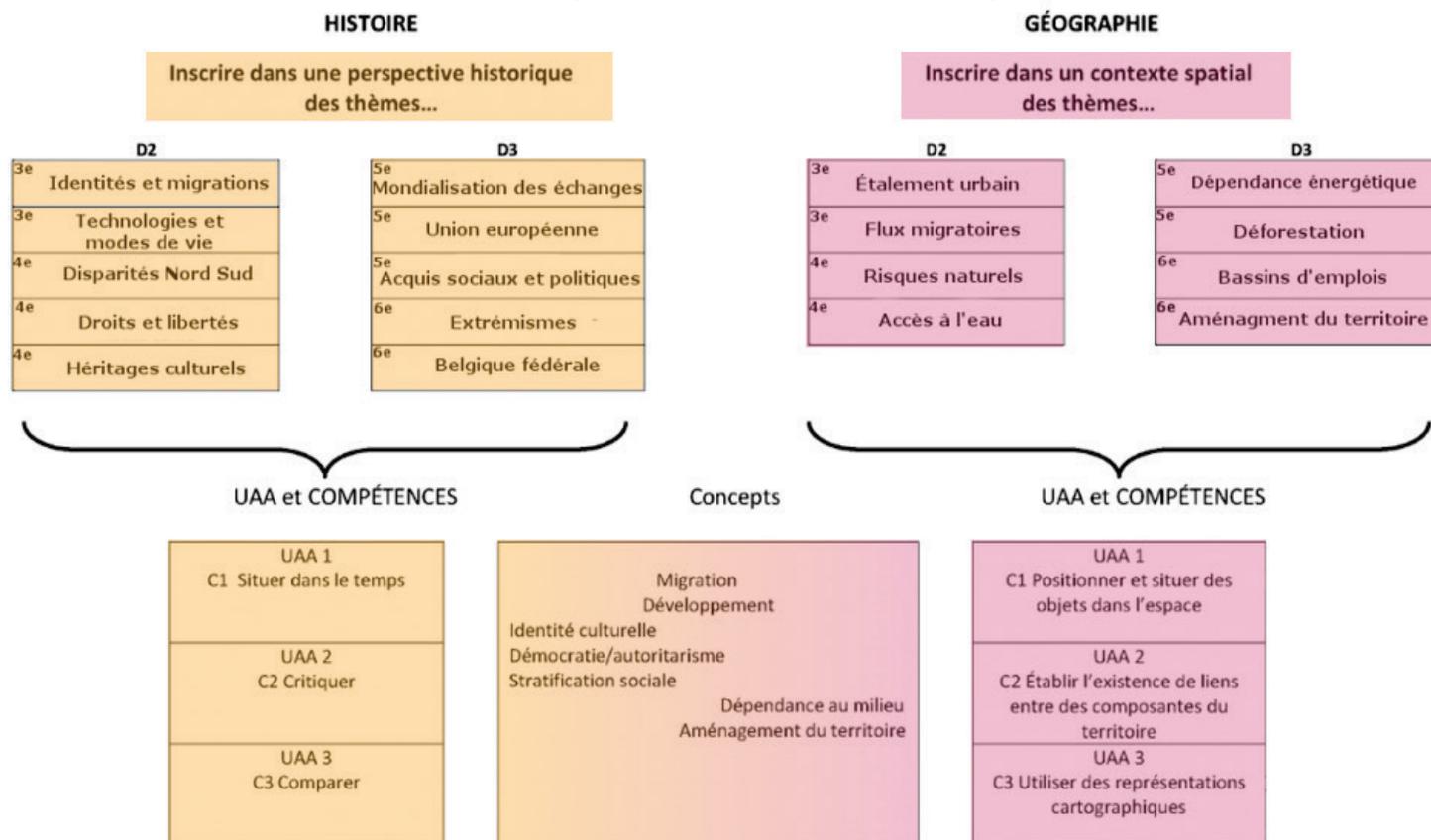


Exemple de parcours d'apprentissage



Dans cet exemple, une situation d'apprentissage vise la mise en place de ressources et/ou de processus. Les processus d'une UAA sont progressivement appris à travers l'enseignement des différents thèmes.

Vue d'ensemble des compétences et savoirs communs en histoire et en géographie Humanités professionnelles et techniques



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

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

D'après le document "Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie - Humanités professionnelles et techniques" - M.B. 17 avril 2014

Les thèmes à aborder

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

Les enjeux à éclairer

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

Ces enjeux sont autant d'occasions de donner du sens aux apprentissages et de développer des stratégies pour rejoindre les centres d'intérêt des élèves.

Les regards disciplinaires

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

Chaque année, le temps d'apprentissage sera consacré pour moitié à l'approche géographique et pour l'autre moitié à l'approche historique.

Vue d'ensemble en 3^e année

Pour rappel, les thèmes constituent les objets à enseigner dans le cadre de la formation historique et géographique. Ils seront enseignés dans la perspective des finalités ou visées citoyennes énoncées dans le cadre de ce programme. Ils seront aussi l'occasion de faire apprendre des ressources que l'élève mobilisera à travers l'exercice d'une compétence disciplinaire dans la perspective d'éclairer un enjeu de notre société.

L'ENSEIGNANT FAIT LE CHOIX D'ENTRAINER DES TÂCHES EN LIEN AVEC UNE OU DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :

- toutes les compétences sont activées chaque année ;
- les tâches relatives aux compétences « Expliquer des relations entre le thème et son contexte spatial » et « Critiquer » ne sont pas certifiées en 3^e année ;
- tous les processus ne sont pas exercés sur tous les thèmes ;
- tous les processus sont évalués au terme du degré.

Porter le regard de l'histoire sur les identités et les migrations

Contenus

L'enseignant fait découvrir ce qu'est la diversité culturelle en Belgique et ses racines à travers l'étude des migrations.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none">• la diversité culturelle présente en Belgique aujourd'hui ;• les migrations qui ont marqué l'histoire de la Belgique depuis le XIX^e s. ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à diversité culturelle et la citoyenneté active</p> <p>L'élève sera outillé pour prendre une distance critique par rapport aux discours actuels à propos de la diversité culturelle, des identités culturelles et des migrations. Ces outils favoriseront le développement du vivre ensemble.</p>
<p>Concept d'identité culturelle : langues, habitudes de vie, religion/pensée, origines. Concept de migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion. Moments-clés : mouvements migratoires en Belgique du XIX^e s. à nos jours. Repères temporels : révolutions agricole et industrielles, guerres mondiales, chute du Mur de Berlin, Accords de Schengen.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Lecture d'une trace du passé.• Exploitation des sources historiques.• Utilisation de repères et de représentations de temps.• Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de l'histoire sur les technologies et modes de vie

Contenus

L'enseignant fait découvrir l'impact de l'évolution des techniques et des modes de production aujourd'hui et hier.

Attendus

Visée(s)

En prenant appui :

- sur l'évolution de l'impact des techniques et des modes de production sur les modes de vie et/ou de travail de l'époque préindustrielle à l'époque postindustrielle en passant par la période industrielle ;
- pour chacune de ces trois périodes, sur des facteurs de développement (notamment les facteurs techniques), leurs conséquences et leurs limites ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Enjeux liés à l'insertion socioprofessionnelle et la citoyenneté active

L'élève sera amené à prendre une distance critique par rapport à l'impact des évolutions technologiques et économiques, aujourd'hui, sur son mode de vie et le contexte socioéconomique qui est le nôtre. Il sera sensibilisé à la valeur des sociétés préindustrielles et à leurs savoir-faire techniques.

Concept de développement : nature, facteurs, conséquences.

Moments-clés : révolutions industrielles aux XIX^e et XX^e s.

Repères temporels : révolutions agricole et industrielles, généralisation dans nos régions de quelques inventions technologiques majeures (la machine à vapeur, le chemin de fer, l'électricité, l'automobile, l'avion, le nucléaire, l'ordinateur personnel, Internet).

- Lecture d'une trace du passé.
- Exploitation des sources historiques.
- Utilisation de repères et de représentations de temps.
- Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur les migrations en Belgique

Contenus

L'enseignant fait découvrir les caractéristiques de migrations vers la Belgique et leur importance par rapport aux flux mondiaux.

Attendus

Visée(s)

En prenant appui sur :

- la distribution spatiale des migrants en Belgique ;
- l'importance et la direction des flux migratoires ;
- les liens entre ces flux et les foyers de population ;
- les différences de conditions de vie entre le territoire de départ et celui d'arrivée ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active

Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent apprécier les discours relatifs aux migrations en intégrant ce qui pousse des populations à migrer ainsi que les facteurs en lien avec l'importance variable du phénomène sur notre territoire.

Concept de migration : caractéristiques liées à l'identité, l'origine, la destination et l'importance du flux ; présence de liens entre le déplacement des populations et, d'une part, les foyers de population et, d'autre part, les conditions de vie.

Repères spatiaux spécifiques : pôles migratoires de références (Europe et États-Unis), limites politiques de l'UE.

Repères spatiaux transversaux : orientations cardinales, équateur, tropiques, mers/océans, zones climatiques intertropicale et tempérée, les continents, les limites politiques de la Belgique + méridiens, niveau de la mer, latitude/longitude de la Belgique.

- Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique.
- Lecture d'une image de l'espace terrestre.
- Lecture des coordonnées géographiques.
- Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel).
- Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur l'étalement urbain

Contenus

L'enseignant fait découvrir ce qu'est l'étalement urbain.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'importance de ce phénomène chez nous et en Amérique du Nord ; • les liens entre l'étalement urbain, la périurbanisation et la métropolisation ; • les conséquences de l'étalement urbain sur l'environnement en termes de surconsommation d'espaces, de mobilité et de consommation d'énergie ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à l'environnement et la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent considérer un choix de résidence en tenant compte des principes du développement durable : consommation d'énergie, dépendance à la voiture, distances à parcourir, imperméabilisation des sols, couts pour la collectivité de l'entretien et la gestion des réseaux et services, etc.</p>
<p>Concept d'aménagement du territoire : caractéristiques liées à la localisation et à la dynamique de l'espace urbain compte tenu de l'environnement naturel et de la présence de liens entre l'étalement urbain et la densité de population, le site, les conditions de vie.</p> <p>Concept de dépendance au milieu : présence de liens entre les activités humaines et la pression exercée sur l'environnement.</p> <p>Changement d'échelle : à l'échelle de leur zone d'influence.</p> <p>Repères spatiaux spécifiques : Bruxelles, Anvers, Gand, Charleroi, Liège, Namur, Moscou, Berlin, Madrid, Rome, Londres, Paris, Milan, New York, Los Angeles.</p> <p>Repères spatiaux transversaux : orientations cardinales, équateur, tropiques, mers/océans, zones climatiques intertropicale et tempérée, les continents, les limites politiques de la Belgique + méridiens, niveau de la mer, latitude/longitude de la Belgique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique. • Lecture d'une image de l'espace terrestre. • Lecture des coordonnées géographiques. • Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel). • Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Vue d'ensemble en 4^e année

Pour rappel, les thèmes constituent les objets à enseigner dans le cadre de la formation historique et géographique. Ils seront enseignés dans la perspective des finalités ou visées citoyennes énoncées dans le cadre de ce programme. Ils seront aussi l'occasion de faire apprendre des ressources que l'élève mobilisera à travers l'exercice d'une compétence disciplinaire dans la perspective d'éclairer un enjeu de notre société.

L'ENSEIGNANT FAIT LE CHOIX D'ENTRAINER DES TÂCHES EN LIEN AVEC UNE OU DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :

- toutes les compétences sont activées chaque année ;
- tous les processus ne sont pas exercés sur tous les thèmes ;
- tous les processus sont évalués au terme du degré.

Porter le regard de l'histoire sur les disparités Nord-Sud

Contenus

L'enseignant fait découvrir la part d'influence de la colonisation et de la décolonisation des XIX^e et XX^e s. sur les disparités Nord-Sud aujourd'hui.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le potentiel de richesses et les signes et facteurs de (sous-) développement du Congo aujourd'hui ; • un bilan nuancé de la colonisation et de la décolonisation et des suites de cette dernière sur le plan politique et économique ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la diversité culturelle et la citoyenneté active</p> <p>L'élève sera outillé afin de pouvoir s'interroger sur ses représentations à propos des causes – des disparités Nord-Sud aujourd'hui.</p>
<p>Concept de développement : nature, facteurs, conséquences. Concept de migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion. Moments-clés : colonisation européenne au XIX^e s. et décolonisation. Repères temporels : révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales, indépendance du Congo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de l'histoire sur les droits et libertés

Contenus

L'enseignant fait découvrir l'état des droits de l'homme aujourd'hui et les racines des libertés fondamentales et des droits politiques actuels.

Attendus

Visée(s)

En prenant appui sur :

- la teneur des libertés fondamentales et des droits politiques qui sont reconnus, aujourd'hui, par le droit international ;
- les racines historiques de ces droits et libertés : la contestation de l'absolutisme de droit divin par les idées des Lumières, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la révolution belge et les limites, sur le plan démocratique, du régime installé en 1831 ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés.

Concept de stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes.

Moments-clés : Ancien Régime, Révolutions libérales et nationales.

Repères temporels : Révolution française et Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Révolution et Constitution belges, Déclaration universelle des droits de l'homme.

Enjeux liés à la diversité culturelle et la citoyenneté active

L'élève sera outillé afin d'apprécier le caractère situé et universel des Droits de l'homme et afin de prendre conscience des combats humains qui ont permis leur lente inscription dans les droits nationaux et internationaux.

- Lecture d'une trace du passé.
- Exploitation des sources historiques.
- Utilisation de repères et de représentations de temps.
- Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de l'histoire sur les héritages culturels

Contenus

L'enseignant amène les élèves à décoder des références culturelles qui font partie de notre quotidien, de notre environnement. Les médias, la publicité, l'art, l'environnement urbain et rural, ... actuels recèlent en effet de nombreuses références à des héritages culturels issus des civilisations qui ont bordé la Méditerranée : le monde gréco-romain, la civilisation médiévale, la civilisation musulmane, la Renaissance, l'Europe moderne et contemporaine.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelques référents majeurs de l'histoire de l'art de ces civilisations (au moins deux, au choix) ; • les liens entre ces expressions artistiques d'hier et le contexte (social, religieux, philosophique, ...) qui les a vues naître ; • les différentes formes de culture : d'élite, populaire, de masse, ... <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la diversité</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves en vue de les rendre capables de décoder des référents culturels présents dans les médias, la publicité, l'art, les expressions culturelles contemporaines ; de développer leur esprit d'ouverture par rapport à des signes qui renvoient à des cultures différentes et de les sensibiliser aux différentes formes de culture.</p>
<p>Concept d'identité culturelle : arts. Moments-clés : deux courants artistiques au choix durant les périodes antiques, médiévales, modernes et contemporaines. Repères temporels : quelques référents de l'histoire de l'art de deux civilisations au choix parmi les suivantes : le monde gréco-romain, la civilisation médiévale, la civilisation musulmane, la Renaissance, l'Europe moderne et contemporaine.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur les risques naturels

Contenus

L'enseignant fait découvrir, qu'à des degrés variables, de nombreux territoires sont affectés par des aléas sismiques ou d'inondation et que cela implique des risques pour l'homme.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distribution spatiale des aléas sismiques ou d'inondation ; • les endroits où l'homme s'expose aux risques naturels ou s'en protège par des aménagements ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à l'environnement et la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent évaluer la vulnérabilité face au risque naturel sur un territoire en portant un regard critique sur des aménagements réalisés.</p>
<p>Concept de dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (nature du risque), techniques et économiques. Présence de liens entre la répartition des risques naturels et celle de la population.</p> <p>Changement d'échelle : dans le monde à l'échelle locale, régionale et mondiale.</p> <p>Repères spatiaux spécifiques : Himalaya, Rocheuses, Andes, Ceinture de feu du Pacifique, principales plaques tectoniques, réseau hydrographique, amont/aval, pente, site.</p> <p>Repères spatiaux transversaux : orientations cardinales, équateur, tropiques, mers/océans, zones climatiques intertropicale et tempérée, les continents, les limites politiques de la Belgique + méridiens, niveau de la mer, latitude/longitude de la Belgique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique. • Lecture d'une image de l'espace terrestre. • Lecture des coordonnées géographiques. • Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel). • Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur l'accès à l'eau

Contenus

L'enseignant fait découvrir la pression exercée par les activités humaines sur l'environnement dans la zone climatique méditerranéenne et leurs conséquences sur l'accès à l'eau.

Attendus

Visée(s)

En prenant appui sur :

- les contraintes naturelles spécifiques dans la zone climatique méditerranéenne ;
- la pression exercée par les activités humaines et les conditions d'accès à l'eau qui en résultent ;
- les effets des changements du climat particulièrement sensibles dans cette zone ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Enjeux liés à l'environnement et la citoyenneté active

Il s'agit de sensibiliser les élèves au développement durable en les outillant afin qu'ils puissent porter un regard critique sur l'impact des comportements individuels et collectifs sur l'environnement, en faisant référence au droit pour tous à l'accès à une eau de qualité.

Concept de dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (ressources disponibles), techniques et économiques. Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, présence de liens entre les activités humaines et la pression exercée sur l'environnement.

Changement d'échelle : zone climatique méditerranéenne à l'échelle locale et régionale.

Repères spatiaux spécifiques : la zone de référence pour l'aridité est le Sahara.

Repères spatiaux transversaux : orientations cardinales, équateur, tropiques, mers/océans, zones climatiques intertropicale et tempérée, les continents, les limites politiques de la Belgique + méridiens, niveau de la mer, latitude/longitude de la Belgique.

- Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique.
- Lecture d'une image de l'espace terrestre.
- Lecture des coordonnées géographiques.
- Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel).
- Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Vue d'ensemble en 5^e année

Pour rappel, les thèmes constituent les objets à enseigner dans le cadre de la formation historique et géographique. Ils seront enseignés dans la perspective des finalités ou visées citoyennes énoncées dans le cadre de ce programme. Ils seront aussi l'occasion de faire apprendre des ressources que l'élève mobilisera à travers l'exercice d'une compétence disciplinaire dans la perspective d'éclairer un enjeu de notre société.

L'ENSEIGNANT FAIT LE CHOIX D'ENTRAINER DES TÂCHES EN LIEN AVEC UNE OU DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :

- toutes les compétences sont activées chaque année ;
- tous les processus ne sont pas exercés sur tous les thèmes ;
- tous les processus sont certifiés au terme du degré.

Porter le regard de l'histoire sur la mondialisation des échanges

Contenus

L'enseignant fait découvrir des points de vue d'acteurs (travailleurs, consommateurs, entreprises, États) à propos des coûts et bénéfices de la mondialisation aujourd'hui ainsi que le processus de mondialisation et ses conséquences.

Attendus

Visée(s)

En prenant appui sur :

- l'évolution des facteurs de production et des échanges internationaux depuis 1945 ;
- les principales causes de cette évolution (libéralisation des échanges, société de consommation, développement des pays émergents, révolutions technologiques) ;
- les principales conséquences de cette mondialisation pour les économies nationales et les réactions des acteurs : États, travailleurs, consommateurs ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Enjeux liés à la citoyenneté active et l'insertion socioprofessionnelle

Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent se situer par rapport aux enjeux de la mondialisation en tant que travailleurs et consommateurs responsables dans la perspective d'être citoyens du monde.

Concept de développement : nature, facteurs, processus, conséquences.

Concept d'identité culturelle : langue, habitudes de vie.

Moments-clés : économie et société à partir de la seconde moitié du XX^e s.

Repères temporels : GATT, décolonisation et émergence des pays en voie de développement, OMC, crise financière du XXI^e s.

- Lecture d'une trace du passé.
- Exploitation des sources historiques.
- Utilisation de repères et de représentations de temps.
- Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de l'histoire sur l'Union européenne

Contenus

L'enseignant fait découvrir les questions et remises en question adressées à l'UE., aujourd'hui, et l'évolution de la construction européenne.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'évolution des objectifs de la construction européenne et le contexte qui l'explique ; • des facteurs d'unité sur le plan de l'identité européenne ; • les modalités de désignation et les pouvoirs du parlement européen ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la citoyenneté active et la diversité</p> <p>Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des enjeux de la construction européenne et de leur rôle de citoyen européen.</p>
<p>Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions.</p> <p>Concept d'identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée.</p> <p>Moments-clés : construction européenne.</p> <p>Repères temporels : 2^e guerre mondiale, guerre froide, Traité de Rome, chute du Mur de Berlin, Traité de Maastricht, passage à l'Euro, Accords de Schengen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de l'histoire sur les acquis sociaux et politiques

Contenus

L'enseignant fait découvrir l'existence d'inégalités sociales et politiques et les remises en question des acquis sociaux et politiques en Belgique aujourd'hui, ainsi que l'évolution des acquis sociaux et politiques.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'évolution historique des acquis sociaux et politiques : la question sociale du XIX^e s., l'évolution du suffrage et la mise en place de la législation sociale et de la sécurité sociale aux XIX^e-XX^e s. ; • le rôle des acteurs et les valeurs qu'ils défendent ; • les mécanismes et les formes de la pauvreté et de l'exclusion sociale, hier et aujourd'hui ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à l'insertion socioprofessionnelle</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent apprécier, d'une part, l'importance des acquis sociaux actuels et les combats humains qui les ont rendus possibles et, d'autre part, leurs fragilités et leurs limites.</p>
<p>Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés. Concept de stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes. Moments-clés : question sociale, évolution du suffrage en Belgique. Repères temporels : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur la dépendance énergétique de l'UE

Contenus

L'enseignant fait découvrir les conditions de la dépendance énergétique des États/Régions à l'échelle de l'UE.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le degré et les conditions de dépendance aux énergies ; • les caractéristiques des flux énergétiques (direction et intensité) entre des territoires ; • les dispositions prises pour réduire la consommation ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à l'environnement et la diversité</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent prendre en compte l'impact des comportements individuels et collectifs sur notre dépendance à l'énergie. À un niveau plus complexe, ils pourront prendre en compte les conséquences de cette dépendance en termes de compétitivité et les délocalisations que cela génère ainsi que la pertinence d'alternatives (réduction ou remplacement des énergies fossiles).</p>
<p>Concept de dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins, aux ressources disponibles, aux modes de transport et au caractère « durable » des activités humaines ; présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation.</p> <p>Concept de développement : caractéristiques liées à l'évolution de la répartition spatiale du niveau de vie de la population, de la valeur ajoutée des secteurs (industrie et services), aux disparités des modes de production et aux flux qu'elles génèrent.</p> <p>Changement d'échelle : échelle régionale, continentale et mondiale.</p> <p>Repères spatiaux : fournisseurs énergétiques de référence pour l'UE : Moyen-Orient, Russie, Europe, pays de l'UE et limites politiques de l'UE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique. • Lecture d'une image de l'espace terrestre. • Lecture des coordonnées géographiques. • Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel). • Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur la déforestation dans la zone intertropicale

Contenus

L'enseignant fait découvrir la gravité et la dynamique de la déforestation dans la zone intertropicale.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la dynamique spatiale du couvert forestier ; • les causes démographiques, économiques et politiques de cette évolution ; • les conséquences de cette évolution sur l'environnement ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent prendre en compte les conséquences, sur l'environnement et la diversité, des actions individuelles et collectives, notamment sur le plan de la consommation.</p>
<p>Concept de dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins, aux ressources disponibles et au caractère « durable » des activités humaines ; présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, entre la nature de la ressource et le mode de transport.</p> <p>Concept de développement : présence de liens entre le niveau de développement et, d'une part, les conditions d'exploitation d'une ressource naturelle et, d'autre part, la nature des produits échangés.</p> <p>Changement d'échelle : dans la zone intertropicale à l'échelle locale et régionale en lien avec la mondialisation.</p> <p>Repères spatiaux : les continents, la zone climatique intertropicale, les forêts équatoriales amazonienne et congolaise, l'Amazone, le fleuve Congo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique. • Lecture d'une image de l'espace terrestre. • Lecture des coordonnées géographiques. • Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel). • Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Vue d'ensemble en 6^e année

Pour rappel, les thèmes constituent les objets à enseigner dans le cadre de la formation historique et géographique. Ils seront enseignés dans la perspective des finalités ou visées citoyennes énoncées dans le cadre de ce programme. Ils seront aussi l'occasion de faire apprendre des ressources que l'élève mobilisera à travers l'exercice d'une compétence disciplinaire dans la perspective d'éclairer un enjeu de notre société.

L'ENSEIGNANT FAIT LE CHOIX D'ENTRAINER DES TÂCHES EN LIEN AVEC UNE OU DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :

- toutes les compétences sont activées chaque année ;
- tous les processus ne sont pas exercés sur tous les thèmes ;
- tous les processus sont certifiés au terme du degré.

Porter le regard de l'histoire sur les extrémismes

Contenus

L'enseignant fait découvrir la résurgence des mouvements et partis d'extrême droite et d'extrême gauche aujourd'hui et les idéologies extrémistes qui les sous-tendent.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques d'une idéologie totalitaire et les facteurs de séduction des discours qui les promeuvent aujourd'hui et hier (nazisme et stalinisme) ; • des génocides qui ont marqué le XX^e s. (en lien avec le nazisme) ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit de développer la capacité des élèves à prendre une distance critique par rapport aux extrémismes et d'aviver leur vigilance démocratique.</p>
<p>Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions.</p> <p>Concept de stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes.</p> <p>Moments-clés : guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides.</p> <p>Repères temporels : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration universelle des droits de l'homme, chute du Mur de Berlin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de de l'histoire sur la Belgique fédérale

Contenus

L'enseignant fait découvrir les remises en question de l'État belge aujourd'hui et l'évolution qu'il a connue depuis ses origines.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les origines de l'État belge et du conflit linguistique ; • l'évolution des mouvements flamand et wallon ; • les entités composant la Belgique fédérale ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves en vue de prendre une distance critique par rapport aux discours actuels relatifs au conflit communautaire et d'identifier les entités politiques compétentes dans certains domaines de leur vie quotidienne.</p>
<p>Concept d'identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines.</p> <p>Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions.</p> <p>Moments-clés : Belgique de 1830 à nos jours.</p> <p>Repères temporels : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur les bassins d'emploi

Contenus

L'enseignant fait découvrir la distribution spatiale des bassins d'emploi à différentes échelles (locale, régionale, nationale et transnationale).

Attendus

Visée(s)

En prenant appui sur :

- les éléments qui permettent de caractériser un bassin d'emploi ;
- la distribution et la dynamique spatiale des facteurs qui conditionnent ces bassins ;
- les facteurs de localisation spécifiques aux secteurs d'activité ;

l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.

Enjeux liés à l'insertion socioprofessionnelle

Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent évaluer l'importance du marché de l'emploi dans un secteur et un territoire donnés, à l'échelle de la Belgique et de ses pays limitrophes ainsi que les implications, notamment au niveau de la « mobilité professionnelle ».

Concept de développement : caractéristiques liées à l'évolution de la répartition spatiale du niveau de vie de la population, de la valeur ajoutée des secteurs (industrie et services) ; présence de liens entre les bassins d'emploi et les foyers de population, les réseaux de communication, les découpages administratifs.

Changement d'échelle : en Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale.

Repères spatiaux : limites politiques de la Belgique et des Régions, principaux bassins d'emploi en Belgique (industries et services), principaux axes de communication en Belgique et en Europe, pays de l'UE et limites politiques de l'UE.

- Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique.
- Lecture d'une image de l'espace terrestre.
- Lecture des coordonnées géographiques.
- Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel).
- Pratique du changement d'échelle.

Ressources

Savoir-faire

Porter le regard de la géographie sur l'aménagement du territoire

Contenus

L'enseignant fait découvrir l'impact d'aménagements sur l'organisation du territoire et les acteurs concernés.

Attendus

Visée(s)

<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la localisation d'un aménagement (réalisé ou en projet) et sa dynamique ; • les acteurs spatiaux concernés ; • l'affectation du sol ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent se forger un avis sur un aménagement en tenant compte des contraintes légales et des intérêts respectifs des acteurs spatiaux ainsi que la(les) manière(s) de les concilier.</p>
<p>Concept d'aménagement du territoire : caractéristiques liées à la localisation, à la dynamique spatiale et aux acteurs spatiaux ; présence de liens entre le territoire concerné, l'affectation du sol et les acteurs spatiaux.</p> <p>Changement d'échelle : en Belgique à l'échelle locale.</p> <p>Repères spatiaux : limites politiques de la Belgique, principaux bassins d'emplois en Belgique (industries et services), principaux axes de communication en Belgique et en Europe, pays de l'UE et limites politiques de l'UE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une carte thématique ou schématique, d'un croquis cartographique. • Lecture d'une image de l'espace terrestre. • Lecture des coordonnées géographiques. • Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel). • Pratique du changement d'échelle.

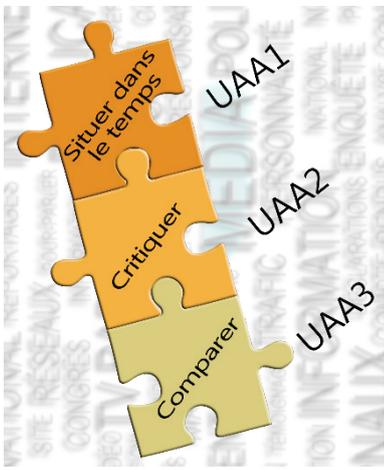
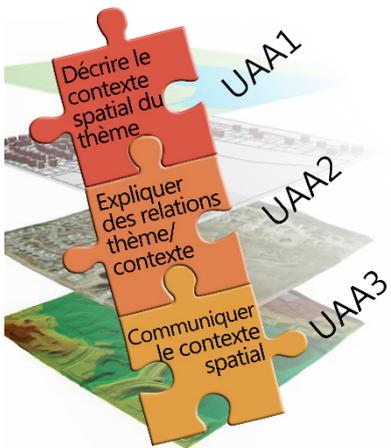
Ressources

Savoir-faire

EN COURS D'APPROBATION

ACQUIS D'APPRENTISSAGE

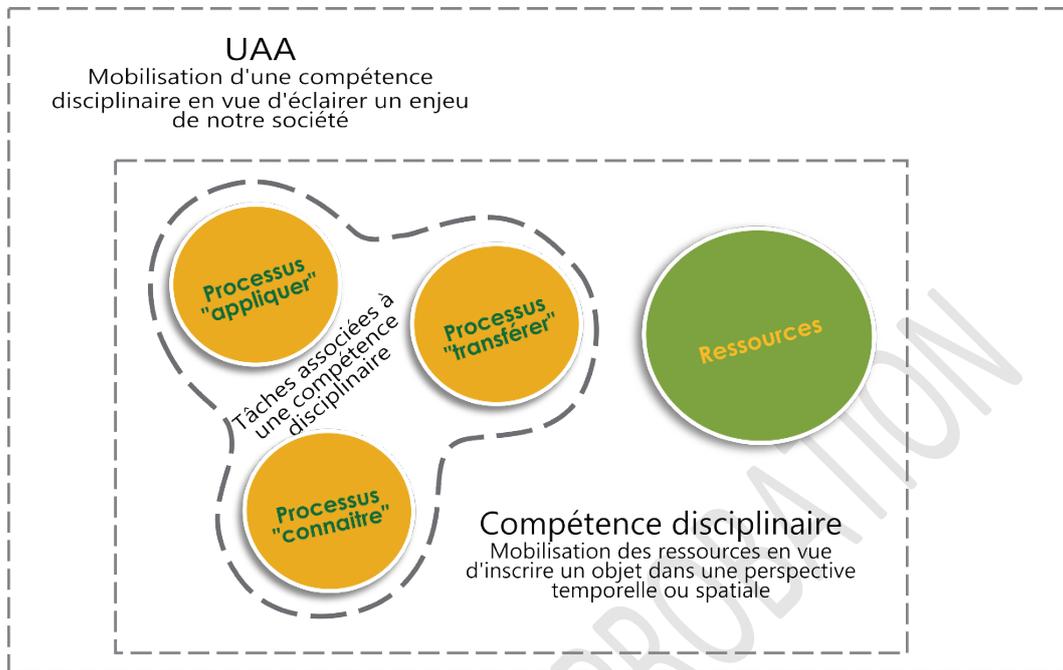
Les acquis d'apprentissage au terme des formations historique et géographique sont énumérés dans les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) définis dans le référentiel des compétences terminales et savoirs communs. Pour chaque formation, trois UAA ont été développées dans la perspective suivante.

<p>FORMATION HISTORIQUE</p> <p><i>Inscrire dans une perspective historique un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement</i></p>	<p>FORMATION GÉOGRAPHIQUE</p> <p><i>Inscrire dans un contexte spatial un thème en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement</i></p>
	

Les textes de référence des compétences terminales et savoirs communs pour la formation historique et pour la formation géographique sont accessibles sur le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que dans l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française (A. Gt 16-01-2014) paru dans le Moniteur Belge (M.B. 17-04-2014³).

³ La publication est disponible sur http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/40140_001.pdf, [consulté le 3 mars 2015].

UAA et compétences disciplinaires



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

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

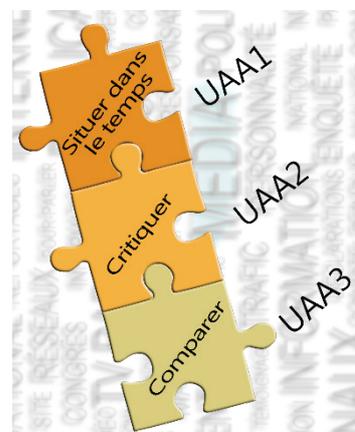
Chaque compétence renvoie donc, en fonction des processus, à un petit nombre de tâches génériques envisagées de façon spiralaire. Ainsi, que l'on soit au 2^e ou au 3^e degré, il s'agit du même type de tâches, mais d'un niveau de complexité différent.

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

Compétences pour la formation historique



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

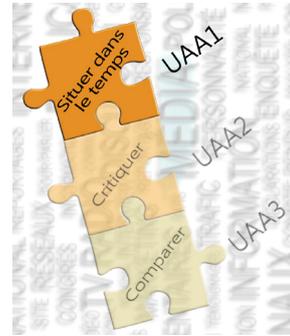


- **C1 Situer dans le temps** : situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles ;
- **C2 Critiquer** : apprécier de manière critique des documents, des témoignages ou des points de vue d'hier ou d'aujourd'hui ;
- **C3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

Les pages suivantes explicitent, par degré, les spécificités des compétences à développer pour la formation historique, les tâches ainsi que leurs conditions de réalisation.

Les conditions pour la réalisation des tâches constituent des guides, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant :

- elles fournissent des balises qui aideront les enseignants à concevoir des situations d'évaluation de chaque compétence ;
- elles garantissent que les situations d'apprentissage et d'évaluation d'une même compétence sont « du même genre » ou de la même « famille » : l'élève pourra ainsi, plus aisément, réinvestir, d'une situation à l'autre, les apprentissages qu'il a commencé à construire et progresser ainsi dans le développement de la maîtrise des compétences ;
- elles permettent d'établir, par leur degré de complexité, une progression entre les 2^e et 3^e degrés.



INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE SOUS L'ANGLE DE LA SITUATION DANS LE TEMPS

En lien avec la compétence disciplinaire « Situer dans le temps »

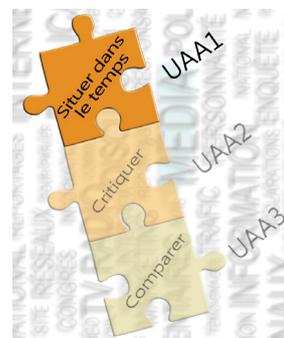
Explicitation de la compétence

La spécificité de cette compétence est d'initier à une approche rétrospective et diachronique qui inscrit les réalités d'aujourd'hui dans la durée et les relie à des moments-clés de l'histoire qui les ont façonnées.

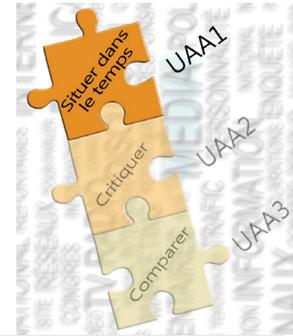
La visée de cette compétence est d'amener l'élève à inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la situation dans le temps, une réalité sociale d'aujourd'hui liée à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement.

Pour le dire autrement, il s'agit de le rendre capable de relier les réalités sociales d'hier et d'aujourd'hui à des contextes historiques et des repères temporels qui les rendent compréhensibles. Selon les cas, ces relations seront d'antériorité, de postériorité ou de simultanéité.

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré



Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p>Compléter une représentation du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en y intégrant les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits, relatives à une situation vue en classe et au concept abordé ; - et en mettant ces informations en relation avec des repères temporels pertinents. 	<ul style="list-style-type: none"> - La représentation du temps complétée par l'élève doit répondre à une question de recherche qui a trait à la temporalité d'une situation ou d'un phénomène historique qui prend place dans le cadre du moment-clé étudié. - La représentation du temps est fournie par l'enseignant et est d'un genre familier. - Les documents concernent le moment-clé étudié, mais renseignent sur une situation déjà étudiée. - Les documents sont des sources (traces du passé) ou des travaux. - Les documents sont nouveaux, variés (documents textuels et non textuels), d'un genre familier, d'un niveau de complexité adapté aux élèves et en nombre limité. - Les informations fournies par les documents sont explicitement situées dans le temps et l'espace. - Les documents ne posent pas de problèmes critiques : leurs informations sont réputées fiables. - Le ou les repère(s) temporel(s) pertinent(s) au regard du moment-clé et de la question de recherche ont été préalablement appris. - Une fois la représentation du temps complétée, l'élève explicite les relations d'antériorité et/ou de postériorité et/ou de simultanéité entre les différentes composantes de la situation ou du phénomène historique et les repères temporels pertinents qu'il a appris.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les principes organisateurs d'une représentation du temps (chronologie, ordre). - Énoncer les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé. - Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé. - Compléter une représentation du temps donnée par une information puisée dans un document inédit (information relative à une situation vue en classe et à une caractéristique du concept abordé). - Ordonner dans une représentation du temps donnée des informations et des repères temporels pertinents. 	

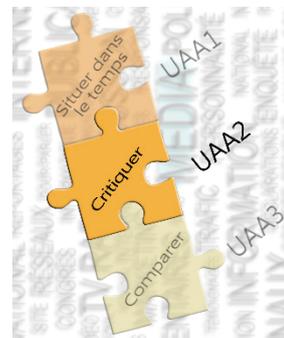


Tâches et conditions de réalisation au 3^e degré

<p style="text-align: center;">Tâches</p> <p style="text-align: center;"><i><u>Souligné italique = ce qui complète les éléments déjà appris au 2^e degré</u></i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Conditions de réalisation des tâches</i></p>
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p>À l'aide d'un support de communication au choix (tableau, schéma, court texte, représentation du temps), situer dans leur contexte historique les informations puisées dans un nombre limité de documents inédits relatifs au thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en les mettant en relation avec des repères temporels pertinents ; - et en mobilisant les caractéristiques du concept abordé. 	<ul style="list-style-type: none"> - La représentation du temps construite par l'élève doit répondre à une question de recherche qui a trait à la temporalité d'une situation ou d'un phénomène historique qui prend place dans le cadre du moment-clé étudié. - Le type de représentation du temps (tableau chronologique, schéma chronologique, frise chronologique, ...) est choisi par l'élève parmi différents types auxquels il a été familiarisé. - Les documents concernent le moment-clé étudié et renseignent sur une situation, une évolution, ... déjà étudiée. - Les documents sont des traces du passé (témoignage) ou des travaux (points de vue). - Les documents sont nouveaux, variés (documents textuels et non textuels), d'un genre familier, d'un niveau de complexité adapté aux élèves et en nombre limité. - Les informations fournies par les documents sont explicitement situées dans le temps et l'espace. - Les documents ne posent pas de problèmes critiques : leurs informations sont réputées fiables. - Le ou les repère(s) temporel(s) pertinent(s) au regard du moment-clé et de la question de recherche ont été préalablement appris. - <u>La représentation du temps est complétée par un court texte, rédigé par l'élève, dans lequel il met en évidence les relations d'antériorité et/ou de postériorité et/ou de simultanéité entre les différentes composantes de la situation ou du phénomène historique nouveau qu'il doit analyser et les repères temporels pertinents qu'il a appris.</u>
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
	<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les principes organisateurs d'un support permettant de situer des informations dans leur contexte historique (tableau, schéma, court texte, représentation du temps). - Énoncer et <u>expliquer</u> les repères temporels pertinents pour situer dans leur contexte des faits ou des phénomènes historiques vus en classe et relatifs au thème abordé. - Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation non vue en classe une ou des caractéristiques du concept abordé. - Compléter <u>un support au choix (tableau, schéma, représentation du temps)</u> en remplaçant dans son contexte temporel une information puisée dans un document inédit, relative à une situation non vue et à une ou des caractéristiques du concept abordé. - <u>Rédiger un court texte expliquant la relation entre une information puisée dans un document et un repère temporel pertinent vu en classe.</u>

INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE SOUS L'ANGLE DE LA CRITIQUE

En lien avec la compétence disciplinaire « Critiquer »



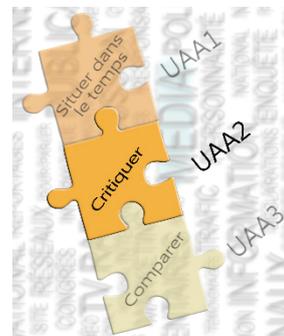
Explicitation de la compétence

La spécificité de cette compétence est d'apprécier de manière critique des documents, des témoignages ou des points de vue d'hier ou d'aujourd'hui.

La visée de cette compétence est d'amener l'élève à prendre une distance critique par rapport à une réalité sociale d'aujourd'hui liée à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement.

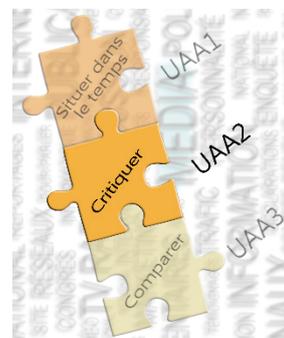
Pour le dire autrement, il s'agit de le rendre capable d'apprécier de manière critique des ressources informatives relatives à une situation ou un phénomène passé ou présent. Toute situation du passé ou du présent n'est en effet accessible que de façon médiata, à travers les témoignages et des analyses (experts, journalistes, ...). Ces témoignages et ces analyses étant forcément situés, ils requièrent une prise de distance critique.

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré



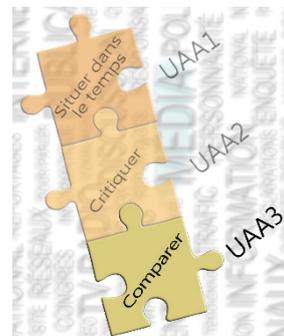
Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p>Apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le document informe sur une question de recherche nouvelle portant sur la situation étudiée. - La question de recherche et le document soulèvent des problèmes critiques. - Le document est pertinent par rapport à la question de recherche. - Le document est une trace du passé (témoignage) ou un travail (point de vue). - Le document est nouveau, d'un genre familier, d'un niveau de complexité adapté, relatif à une situation vue en classe. Les élèves ont préalablement appris à analyser et apprécier de manière critique ce type de document. - Le document est assorti d'une référence complète et d'informations sur l'auteur, le contexte de production, le(s) destinataire(s), ... - Les élèves ont été familiarisés aux types de raisons de se fier et/ou de se méfier qui leur sont proposées. - Les documents présentent des convergences et/ou des divergences avec les connaissances apprises à propos du moment-clé. - L'élève choisit au sein d'une liste établie par le professeur quelques raisons de se fier et/ou de se méfier du document et explicite ses choix sur la base de l'analyse du document et de ses connaissances. - L'élève énonce quelques raisons de se fier et/ou de se méfier du document et explicite ses choix sur la base de l'analyse du document et de ses connaissances.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer quelques questions-clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui. - À partir d'exemples vus en classe, expliciter en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui. - Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au départ d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions-clés qui permettent de l'apprécier de manière critique. - Au départ de réponses à ces questions-clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, formuler une raison de se fier et/ou de se méfier. - Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé. 	

Tâches et conditions de réalisation au 3^e degré



<p>Tâches</p> <p><i><u>Souligné italique = ce qui complète les éléments déjà appris au 2^e degré</u></i></p>	<p>Conditions de réalisation des tâches</p>
<p>Processus « transférer »</p> <p>Apprécier de manière critique <u>un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits</u>, mais d'un genre familier, relatif à une situation <u>non vue en classe</u>, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier <u>et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Les</u> documents informent sur une question de recherche qui porte sur une situation nouvelle, mais proche de celle étudiée et relative au moment-clé étudié. - La question de recherche et <u>les</u> documents soulèvent des problèmes critiques. - <u>Les</u> documents sont pertinents par rapport à la question de recherche. - <u>Les</u> documents sont des traces du passé (témoignage) ou des travaux (points de vue). - <u>Les</u> documents sont nouveaux, variés (<u>documents textuels et non textuels</u>), d'un genre familier, d'un niveau de complexité adapté. Les élèves ont préalablement appris à analyser et apprécier de manière critique ces types de documents. - <u>Les</u> documents sont assortis d'une référence complète et d'informations sur l'auteur, le contexte de production, le(s) destinataire(s), ... - <u>Les</u> documents présentent des convergences et/ou des divergences avec les connaissances apprises à propos du moment-clé. - <u>Les élèves construisent ou complètent un tableau à simple entrée dans lequel ils énumèrent quelques raisons de se fier et/ou de se méfier ; ils explicitent leurs propositions sur la base de leur analyse des documents et de leurs connaissances.</u>
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer quelques questions-clés à se poser pour apprécier de manière critique un témoignage ou un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui. - À partir d'exemples vus en classe, expliciter en quoi les réponses à ces questions invitent tantôt à se fier, tantôt à se méfier d'un témoignage ou d'un point de vue d'hier ou d'aujourd'hui. - Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au départ <u>d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits</u>, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions-clés qui permettent de les apprécier de manière critique. - Au départ des réponses à ces questions-clés, formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier. - <u>Au départ de témoignages ou de points de vue inédits, relatifs à une même situation vue en classe, repérer des concordances, des divergences.</u> - Identifier <u>dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue</u>, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une <u>ou des</u> caractéristiques du concept abordé. 	

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré

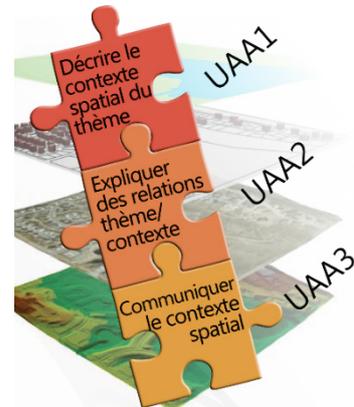


Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p>Processus « transférer »</p> <p>À partir de documents inédits relatifs à deux situations étudiées en classe, compléter un tableau de comparaison qui met en évidence des ressemblances et des différences en lien avec le concept abordé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève dispose d'un tableau de comparaison préétabli qui lui rappelle les attributs du concept préalablement appris. - Le tableau de comparaison doit répondre à une question de recherche qui a trait aux ressemblances et aux différences entre deux réalités sociales étudiées en classe. - La question de recherche est nouvelle, mais est relative au moment-clé étudié. - La comparaison suppose la mobilisation des attributs d'un concept. - La comparaison porte sur un ensemble limité de documents nouveaux, variés (documents textuels et non textuels), d'un genre familier, d'un niveau de complexité adapté. - Les documents sont des sources (traces du passé) ou des travaux. - Les documents sont pertinents : ils renseignent sur les deux réalités sociales qu'il s'agit de comparer et permettent de répondre à la question de recherche. - Les documents sont rassemblés dans deux corpus distincts et clairement identifiés comme tels : chaque corpus renseigne sur une situation. - Les documents donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris de telle sorte que le concept soit un réel outil d'interprétation des documents. - Les informations fournies par les documents sont explicitement datées ou situées dans le temps et l'espace. - Les documents ne posent pas de problèmes critiques : leurs informations sont réputées fiables.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
	<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les principes organisateurs d'un tableau de comparaison. - Énoncer des caractéristiques du concept abordé et les expliciter à partir d'un exemple vu en classe. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans un document inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une caractéristique du concept abordé. - Identifier des ressemblances ou des différences concernant une caractéristique du concept abordé dans deux documents inédits, mais d'un genre familier, relatifs à deux situations vues en classe.

Compétences pour la formation géographique



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



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

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

Organisation des trois UAA en termes de compétences à exercer et de concepts thématiques à aborder. La démarche géographique enrichit les concepts thématiques dont la maîtrise permet d'éclairer des enjeux de société.

Les pages suivantes explicitent, par degré, les spécificités des compétences à développer pour la formation géographique, les tâches ainsi que leurs conditions de réalisation.

Les conditions pour la réalisation des tâches constituent des guides, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant :

- elles fournissent des balises qui aideront les enseignants à concevoir des situations d'évaluation de chaque compétence ;
- elles garantissent que les situations d'apprentissage et d'évaluation d'une même compétence sont « du même genre » ou de la même « famille » : l'élève pourra ainsi, plus aisément, réinvestir, d'une situation à l'autre, les apprentissages qu'il a commencé à construire et progresser ainsi dans le développement de la maîtrise des compétences ;
- elles permettent d'établir, par leur degré de complexité, une progression entre les 2^e et 3^e degrés.

DÉCRIRE LE CONTEXTE SPATIAL

En lien avec la compétence disciplinaire « Positionner et situer des objets dans l'espace »



Explicitation de la compétence

La spécificité de cette compétence est de décrire la répartition ou la dynamique spatiale des objets étudiés relatifs au thème sélectionné.

Pour le dire autrement, il est question d'inscrire (ou projeter) l'objet étudié dans l'espace de manière à mettre en évidence sa répartition, uniforme ou non sur un territoire.

Cette description se fait à l'aide de repères qui permettent de communiquer ce caractère uniforme ou non, c'est en ce sens que les repères mobilisés sont pertinents. Cette description permet d'interroger le territoire.

Cette compétence implique le traitement de représentations de l'espace.

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré



Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p>Processus « appliquer »</p> <p>À partir de documents variés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire la répartition spatiale de l'objet étudié en vue de mettre en évidence des disparités spatiales en utilisant les repères et le vocabulaire adéquat, sous différentes formes ; - décrire la répartition spatiale de l'objet étudié à deux moments donnés en vue de mettre en évidence sa dynamique spatiale, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquat, sous différentes formes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes précisent les éléments à cartographier. - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ◦ sont nouveaux, variés, d'un genre familier en privilégiant les représentations de l'espace telles que la carte thématique, l'image de l'espace terrestre et les autres outils de représentation de l'espace terrestre (ex. : atlas, SIG, globe virtuel) ; ◦ donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; ◦ ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; ◦ sont en nombre limité ; ◦ concernent la réalité sociale étudiée ; ◦ comportent des repères pertinents et variés ; ◦ concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les références spatiales sont connus. - La production : <ul style="list-style-type: none"> ◦ peut prendre différentes formes (annotations d'une représentation de l'espace, liste, court texte, ...) ; ◦ se limitera à la description des disparités spatiales ou de la dynamique spatiale.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
	<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe. - Énoncer des références spatiales en lien avec le thème étudié et les positionner sur une carte.

Tâches et conditions de réalisation au 3^e degré

<p style="text-align: center;">Tâches</p> <p style="text-align: center;"><i><u>Souligné italique = ce qui complète les éléments déjà appris au 2^e degré</u></i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Conditions de réalisation des tâches</i></p>
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p><i><u>Sur base d'un dossier documentaire nouveau,</u></i> décrire, sous une forme au choix, la répartition et/ou la dynamique spatiale d'objets liés à un thème en vue de mettre en évidence des disparités spatiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ◦ sont nouveaux, variés, d'un genre familier en privilégiant les représentations de l'espace ; ◦ donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; ◦ ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; ◦ sont en nombre limité ; ◦ concernent la réalité sociale étudiée ; ◦ comportent des repères pertinents et variés ; ◦ concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les références spatiales sont connus. - La production : <ul style="list-style-type: none"> ◦ peut prendre différentes formes (annotations d'une représentation de l'espace, liste, court texte, ...) ; ◦ se limitera à la description des disparités spatiales ou de la dynamique spatiale
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe. - Énoncer des références spatiales en lien avec le thème étudié et les positionner sur une carte. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <p>À partir de documents variés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des disparités spatiales, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats, sous différentes formes ; - décrire la répartition spatiale des objets étudiés à au moins deux moments pour situer leur dynamique, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats sous différentes formes ; - <u>comparer ces disparités spatiales ou ces dynamiques spatiales en les plaçant dans un cadre spatial plus large pour relativiser leur importance, en utilisant les repères et le vocabulaire adéquats.</u> 	

EXPLIQUER DES RELATIONS THÈME/CONTEXTE SPATIAL

En lien avec la compétence disciplinaire « Établir l'existence de liens entre des composantes du territoire »

Explicitation de la compétence

Cette compétence vise à expliquer des disparités spatiales observées. Pour le dire autrement, il s'agira de répondre aux questions « pourquoi là? », « pourquoi pas ailleurs? », ... L'observation de diverses composantes du territoire permet de dégager l'existence ou non de relations avec les disparités mises en évidence préalablement. Cette compétence disciplinaire implique le traitement de représentations de l'espace.



EN COURS D'APPROBATION

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré



Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p>Processus « appliquer »</p> <p>À partir de documents variés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier des liens entre des composantes du territoire et la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette répartition spatiale sous différentes formes ; - identifier des liens entre des composantes du territoire et la dynamique spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette dynamique spatiale sous différentes formes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ◦ sont nouveaux, variés, d'un genre familier en privilégiant les représentations de l'espace tels que la carte thématique, l'image de l'espace terrestre et les autres outils de représentation de l'espace terrestre (ex. : atlas, SIG, globe virtuel) ; ◦ donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; ◦ ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; ◦ sont en nombre limité ; ◦ concernent la réalité sociale étudiée ; ◦ comportent des composantes du territoire pertinentes et variées ; ◦ concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les composantes du territoire sont appris. - La production : <ul style="list-style-type: none"> ◦ est d'un degré d'abstraction adapté aux élèves (par exemple, ce n'est pas un croquis ou une carte de synthèse) ; ◦ est d'un genre familier ; ◦ se fait à une échelle familière ; ◦ se limite à la mise en évidence de liens entre des composantes du territoire sans aller jusqu'à la relation de cause à effet.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
	<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe.

Tâches et conditions de réalisation au 3^e degré



<p>Tâches</p> <p><i><u>Souligné italique = ce qui complète les éléments déjà appris au 2^e degré</u></i></p>	<p>Conditions de réalisation des tâches</p>
<p>Processus « transférer »</p> <p><i><u>Sur base d'un dossier documentaire nouveau</u></i>, expliquer, sous une forme au choix, la répartition ou la dynamique spatiale d'objets liés à un thème.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ◦ sont nouveaux, variés, d'un genre familier en privilégiant les représentations de l'espace telles que la carte thématique <u>ou schématique, le croquis cartographique</u>, l'image de l'espace terrestre et les autres outils de représentation de l'espace terrestre (ex. : atlas, SIG, globe virtuel) ; ◦ donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; ◦ ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; ◦ sont en nombre limité ; ◦ concernent la réalité sociale étudiée ; ◦ comportent des facteurs de localisation pertinents et variés ; ◦ concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les références spatiales sont appris. - La production : <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>peut être conceptualisée</u> ; ◦ est d'un genre familier ; ◦ <u>doit mobiliser des changements d'échelles</u>.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer les principales caractéristiques des concepts liés au thème étudié et les expliciter à partir d'exemples vus en classe. - <u>Expliciter la notion de facteur de localisation et l'illustrer à travers des exemples vus en classe.</u> <p style="text-align: right;">Processus « appliquer»</p> <p>À partir de documents variés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier des liens entre des composantes du territoire et la répartition spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette répartition spatiale sous différentes formes ; - identifier des liens entre des composantes du territoire et la dynamique spatiale des objets étudiés pour mettre en évidence des facteurs de localisation. Expliquer cette dynamique spatiale sous différentes formes. 	

COMMUNIQUER LE CONTEXTE SPATIAL

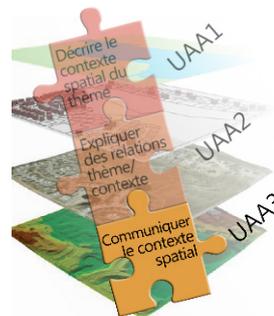
En lien avec la compétence disciplinaire « Utiliser des représentations cartographiques pour décrire/expliquer une répartition spatiale/une dynamique spatiale »



Explicitation de la compétence

Cette compétence vise la communication à l'aide de représentation de l'espace, plus particulièrement le support cartographique. Ce mode de communication peut prendre des formes très variées et est une alternative à la production écrite.

Tâches et conditions de réalisation au 2^e degré



Tâches	Conditions de réalisation des tâches
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p>À partir de documents variés concernant une situation nouvelle en lien avec les thèmes, sur base d'un fond de carte donné, compléter une représentation cartographique pour décrire la répartition spatiale d'objets dans l'espace.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes précisent les éléments à cartographier. - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> o sont variés, d'un genre familier ; o donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; o ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; o sont en nombre limité ; o concernent la réalité sociale étudiée ; o comportent des composantes du territoire pertinentes et variées ; o utilisent des types de figurés cartographiques familiers ; o concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les composantes du territoire sont appris. - La production : <ul style="list-style-type: none"> o se fait sur un fond de carte donné ; o est d'un degré d'abstraction adapté aux élèves (par exemple, ce n'est pas un croquis ou une carte de synthèse) ; o est d'un genre familier ; o se fait à une échelle familière.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	
<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les principaux types de représentations cartographiques. - Énoncer les éléments constitutifs d'une représentation cartographique. - Énoncer les caractéristiques des figurés cartographiques. <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières et diversifiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner la ou les représentations cartographiques pertinentes pour décrire une répartition/une dynamique spatiale d'objets en lien avec le thème étudié ; - représenter sur une carte, à l'aide de figurés cartographiques, les zones de faible ou de forte valeur pour décrire des disparités spatiales en lien avec le thème étudié. <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières, diversifiées et utilisant le même type de figuré que celui utilisé pour l'objet traité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner des représentations cartographiques qui sont en lien avec une disparité spatiale observée. 	

Tâches et conditions de réalisation au 3^e degré



<p style="text-align: center;">Tâches</p> <p style="text-align: center;"><i><u>Souligné italique = ce qui complète les éléments déjà appris au 2^e degré</u></i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Conditions de réalisation des tâches</i></p>
<p style="text-align: center;">Processus « transférer »</p> <p>À partir de documents variés concernant une situation nouvelle en lien avec les thèmes, compléter une carte schématique/croquis cartographique pour décrire la répartition spatiale/la dynamique spatiale/d'objets dans l'espace. Au départ d'un dossier composé de quelques cartes, sélectionner les représentations fiables (qui respectent les règles de base de la cartographie) et justifier son choix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes précisent les éléments à cartographier. - La situation est nouvelle, en lien avec le thème étudié. - Les documents mis à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> o sont variés, d'un genre familier ; o donnent des informations sur un ou plusieurs attributs du concept tel qu'il a été appris ; o ont un degré d'abstraction adapté aux élèves ; o sont en nombre limité ; o concernent la réalité sociale étudiée ; o comportent des composantes du territoire pertinentes et variées ; o utilisent des types de figurés cartographiques familiers ; o concernent les espaces définis dans les ressources. - Le vocabulaire et les composantes du territoire sont appris. - La production : <ul style="list-style-type: none"> o se fait sur un fond de carte donné ; o <u>est une carte schématique ou un croquis cartographique</u> ; o est d'un genre familier ; o se fait à une échelle familière.
<p>Pour y arriver, l'élève aura appris à :</p>	<p style="text-align: right;">Processus « connaître »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énoncer les éléments constitutifs d'une représentation cartographique. - <u>Expliciter l'utilisation</u> des figurés cartographiques ; <p style="text-align: right;">Processus « appliquer »</p> <p>À partir d'un portefeuille donné de représentations cartographiques familières et diversifiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner la ou les représentations cartographiques pertinentes pour décrire une répartition/une dynamique spatiale d'objets en lien avec le thème étudié ; - représenter sur une carte, à l'aide de figurés cartographiques, les zones de faible ou de forte valeur pour décrire des disparités spatiales en lien avec le thème étudié ; - sélectionner des représentations cartographiques qui sont en lien avec une disparité spatiale observée. <p><u>À partir d'une carte, identifier le respect ou non des règles de base de la cartographie pour justifier des raisons de se fier ou non à cette représentation.</u></p>

Ressources

Pour la formation historique

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

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

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

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

Pour la formation géographique

L'inscription de chaque thème dans un contexte spatial explique le choix des **savoirs disciplinaires** retenus.

Chaque thème :

- est associé à des territoires ;
- se situe par rapport à quelques repères spatiaux essentiels ;
- permet de développer des concepts thématiques.

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

Ressources en histoire					Ressources en géographie				
Thèmes	Concepts	Moment-clés	Repères temporels	Savoir-Faire	Savoir-Faire	Repères spatiaux	Échelle	Concepts	Thèmes
<p>Identités et migrations</p> <p>Enjeux liés à la diversité culturelle et la citoyenneté active</p>	<p>Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines</p> <p>Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion</p>	<p>Mouvements migratoires en Belgique du XIX^e s. à nos jours</p>	<p>révolutions agricole et industrielles, guerres mondiales, chute du Mur de Berlin, Accords de Schengen</p>	<p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p>	<p>Lire l'orientation d'une représentation cartographique</p> <p>Orienter une représentation cartographique</p> <p>Lire et construire une légende</p> <p>Compléter une carte muette pour positionner et situer</p> <p>Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique</p> <p>Compléter/annoter une représentation cartographique : carte muette, carte schématique, croquis cartographique dans le respect des règles de base de la cartographie</p>	<p>Pôles migratoires de référence : Europe et États-Unis</p> <p>Limites politiques de l'UE</p>	<p>du local au mondial</p>	<p>Migration : caractéristiques liées à l'identité, l'origine, la destination et l'importance du flux. Présence de liens entre le déplacement des populations et d'une part les foyers de population, et d'autre part les conditions de vie</p>	<p>Migrations en Belgique</p> <p>Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active</p>
<p>Technologies et modes de vie</p> <p>Enjeux liés à l'insertion socioprofessionnelle et la citoyenneté active</p>	<p>Développement : nature, facteurs, conséquences</p>	<p>Révolutions industrielles aux XIX^e et XX^e s.</p>	<p>révolutions agricole et industrielles, généralisation dans nos régions de quelques inventions technologiques majeures : la machine à vapeur, le chemin de fer, l'électricité, l'automobile, l'avion, le nucléaire, l'ordinateur personnel, Internet</p>		<p>à l'échelle de leur zone d'influence</p>	<p>Lire une image de l'espace terrestre</p> <p>Lire des coordonnées géographiques</p> <p>Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel)</p>	<p>Bruxelles, Anvers, Gand, Charleroi, Liège, Namur, Moscou, Berlin, Madrid, Rome, Londres, Paris, Milan, New York, Los Angeles</p>	<p>à l'échelle de leur zone d'influence</p>	<p>Aménagement du territoire : caractéristiques liées à la localisation et à la dynamique de l'espace urbain compte tenu de l'environnement naturel. Présence de liens entre l'étalement urbain et la densité de population, le site, les conditions de vie</p> <p>Dépendance au milieu : présence de liens entre les activités humaines et la pression exercée sur l'environnement</p>
					<p>Repères à mobiliser à travers les différents thèmes</p> <p>Orientations cardinales - équateur - tropiques - mers/océans - zones climatiques intertropicale et tempérée - les continents - les limites politiques de la Belgique + méridiens - niveau de la mer - latitude/longitude de la Belgique</p>				

EN 4^E ANNÉE

Ressources en histoire					Ressources en géographie				
Thèmes	Concepts	Moment-clés	Repères temporels	Savoir-Faire	Savoir-Faire	Repères spatiaux	Échelle	Concepts	Thèmes
<p>Disparités Nord/Sud</p> <p>Enjeux liés à la diversité culturelle et la citoyenneté active</p>	<p>Développement : nature, facteurs, conséquences</p> <p>Migration : acteurs, lieux, facteurs, ampleur, insertion</p>	<p>Colonisation européenne au XIX^e s.</p> <p>Décolonisation</p>	<p>révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales, indépendance du Congo</p>		<p>Lire l'orientation d'une représentation cartographique</p> <p>Orienter une représentation cartographique</p> <p>Lire et construire une légende</p> <p>Compléter une carte muette pour positionner et situer</p> <p>Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique</p> <p>Compléter/annoter une représentation cartographique : carte muette, carte schématique, croquis cartographique dans le respect des règles de base de la cartographie</p> <p>Lire une image de l'espace terrestre</p> <p>Lire des coordonnées géographiques</p>	<p>Himalaya, Rocheuses, Andes, Ceinture de feu du Pacifique, principales plaques tectoniques, réseau hydrographique, amont/aval, pente, site</p> <p>Zone de référence pour l'aridité : Sahara</p>	<p>dans le monde à échelle locale, régionale et mondiale</p> <p>Zone climatique méditerranéenne à l'échelle locale et régionale</p>	<p>Dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (nature du risque), techniques et économiques. Présence de liens entre la répartition des risques naturels et celle de la population</p> <p>Dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (ressources disponibles), techniques et économiques. Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, présence de liens entre les activités humaines et la pression exercée sur l'environnement</p>	<p>Risques naturels</p> <p>Enjeux liés à l'environnement et la citoyenneté active</p> <p>Accès à l'eau</p> <p>Enjeux liés à l'environnement et la citoyenneté active</p>
<p>Droits et libertés</p> <p>Enjeux liés à la diversité culturelle et la citoyenneté active</p>	<p>Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés</p> <p>Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes</p>	<p>Ancien Régime</p> <p>Révolutions libérales et nationales</p>	<p>Révolution française et Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, Révolution et Constitution belges, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme</p>	<p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p> <p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p>	<p>Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel)</p>	<p>Repères à mobiliser à travers les différents thèmes</p>	<p>Orientations cardinales - équateur - tropiques - mers/océans - zones climatiques intertropicale et tempérée - les limites politiques de la Belgique + méridiens - niveau de la mer - latitude/longitude de la Belgique</p>		
<p>Héritages culturels</p> <p>Enjeux liés à la diversité</p>	<p>Identité culturelle : arts</p>	<p>Deux courants artistiques au choix durant les périodes antiques, médiévales, modernes et contemporaines.</p>	<p>Quelques référents de l'histoire de l'art de deux civilisations au choix parmi les suivantes : le monde gréco-romain, la civilisation médiévale, la civilisation</p>						

Ressources en histoire					Ressources en géographie				
Thèmes	Concepts	Moment-clés	Repères temporels	Savoir-Faire	Savoir-Faire	Repères spatiaux	Échelle	Concepts	Thèmes
<p>Mondialisation des échanges</p> <p>Enjeux liés à la citoyenneté active et l'insertion socioprofessionnelle</p>	<p>Développement : nature, facteurs, processus, conséquences</p> <p>Identité culturelle : langue, habitudes de vie</p>	<p>Économie et société à partir de la seconde moitié du XX^e s.</p>	<p>GATT, décolonisation et émergence des pays en voie de développement, OMC, crise financière du XXI^e s.</p>	<p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p>	<p>Lire l'orientation d'une représentation cartographique</p> <p>Orienter une représentation cartographique</p> <p>Lire et construire une légende</p> <p>Compléter une carte muette pour positionner et situer</p> <p>Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique</p>	<p>Continents</p> <p>Zone climatique intertropicale</p> <p>Forêts équatoriales amazonienne et congolaise, l'Amazone, le fleuve Congo</p>	<p>Dans la zone intertropicale à l'échelle locale et régionale en lien avec la mondialisation</p>	<p>Dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins, aux ressources disponibles et au caractère « durable » des activités humaines</p> <p>Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation, entre la nature de la ressource et le mode de transport</p> <p>Développement : Présence de liens entre le niveau de développement et, d'une part, les conditions d'exploitation d'une ressource naturelle et, d'autre part, la nature des produits échangés</p>	<p>Déforestation</p> <p>Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active</p>
<p>Union européenne</p> <p>Enjeux liés à la citoyenneté active et la diversité</p>	<p>Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions</p> <p>Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée</p>	<p>Construction européenne</p>	<p>2^e guerre mondiale, guerre froide, Traité de Rome, chute du Mur de Berlin, Traité de Maastricht, passage à l'Euro, Accords de Schengen</p>	<p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p>	<p>Compléter/annoter une représentation cartographique : carte muette, carte schématique, croquis cartographique dans le respect des règles de base de la cartographie</p> <p>Lire une image de l'espace terrestre</p> <p>Lire des coordonnées géographiques</p> <p>Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel)</p>	<p>Pays de l'UE et limites politiques de l'UE</p> <p>Fournisseurs énergétiques de référence pour l'UE : Moyen-Orient, Russie, Europe</p>	<p>L'échelle régionale, continentale et mondiale</p>	<p>Dépendance au milieu : caractéristiques liées à la localisation, aux besoins, aux ressources disponibles, aux modes de transport et au caractère « durable » des activités humaines.</p> <p>Présence de liens entre la répartition des ressources naturelles et leur consommation</p> <p>Développement : caractéristiques liées à l'évolution de la répartition spatiale du niveau de vie de la population, de la valeur ajoutée des secteurs (industrie et services), aux disparités des modes de productions et aux flux qu'elles génèrent</p>	<p>Dépendance énergétique de l'UE</p> <p>Enjeux liés à l'environnement et la diversité</p>
<p>Acquis sociaux et politiques</p> <p>Enjeux liés à l'insertion socioprofessionnelle</p>	<p>Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés</p> <p>Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes</p>	<p>Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique</p>	<p>Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p>						

Ressources en histoire					Ressources en géographie				
Thèmes	Concepts	Moment-clés	Repères temporels	Savoir-Faire	Savoir-Faire	Repères spatiaux	Échelle	Concepts	Thèmes
<p>Extrémismes</p> <p>Enjeux liés à la citoyenneté active</p>	<p>Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions</p> <p>Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes</p>	<p>Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides</p>	<p>Guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p>	<p>Lecture d'une trace du passé</p> <p>Exploitation de sources historiques</p>	<p>Lire l'orientation d'une représentation cartographique</p> <p>Orienter une représentation cartographique</p> <p>Lire et construire une légende</p> <p>Compléter une carte muette pour positionner et situer</p> <p>Évaluer une distance à l'aide d'une échelle cartographique</p>	<p>Limites politiques de la Belgique</p> <p>Principaux bassins d'emploi en Belgique (industries et services)</p> <p>Principaux axes de communication en Belgique et en Europe</p> <p>Pays de l'UE et limites politiques de l'UE</p>	<p>en Belgique à l'échelle locale, régionale, nationale et transnationale</p>	<p>Développement : caractéristiques liées à l'évolution de la répartition spatiale du niveau de vie de la population, de la valeur ajoutée des secteurs (industrie et services)</p> <p>Présence de liens entre les bassins d'emploi et les foyers de population, les réseaux de communication et les découpages administratifs</p>	<p>Bassins d'emploi</p> <p>Enjeux liés à l'insertion socio-professionnelle</p>
					<p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p>	<p>Limites politiques de la Belgique</p> <p>Principaux bassins d'emplois en Belgique (industries et services)</p> <p>Principaux axes de communication en Belgique et en Europe</p> <p>Pays de l'UE et limites politiques de l'UE</p>		<p>en Belgique à l'échelle locale</p>	
<p>Belgique fédérale</p> <p>Enjeux liés à la citoyenneté active</p>	<p>Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines</p> <p>Démocratie autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions</p>	<p>Belgique, de 1830 à nos jours</p>	<p>Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p>	<p>Utilisation de repères et de représentations de temps</p> <p>Utilisation de questions-clés pour la critique de fiabilité</p>	<p>Compléter/annoter une représentation cartographique : carte muette, carte schématique, croquis cartographique dans le respect des règles de base de la cartographie</p> <p>Lire une image de l'espace terrestre</p> <p>Lire des coordonnées géographiques</p> <p>Manipulation des outils de représentation de l'espace (par exemple l'atlas, le SIG ou le globe virtuel)</p>	<p>Limites politiques de la Belgique</p> <p>Principaux bassins d'emplois en Belgique (industries et services)</p> <p>Principaux axes de communication en Belgique et en Europe</p> <p>Pays de l'UE et limites politiques de l'UE</p>	<p>en Belgique à l'échelle locale</p>	<p>Aménagement du territoire : caractéristiques liées à la localisation, à la dynamique spatiale et aux acteurs spatiaux. Présence de liens entre le territoire concerné, l'affectation du sol et les acteurs spatiaux</p>	<p>Aménagement du territoire</p> <p>Enjeux liés à la diversité et la citoyenneté active</p>

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Situation 1.

Porter le regard de l'histoire sur l'évolution des techniques et du travail agricole (3^e année)

Apprentissages ciblés

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève pourra :

- compléter une représentation du temps en mobilisant une démarche apprise ;
- situer dans le temps le développement du travail agricole en associant le développement des techniques à des repères temporels : période préindustrielle, diffusion de la machine à vapeur, révolutions agricole et industrielles ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état d'antériorité, de postériorité et de simultanéité ;
- alimenter le concept de développement en établissant des liens entre l'évolution d'une technique et l'organisation du travail sur base de l'exemple du développement du travail agricole ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état de liens entre des faits.

Visées citoyennes

Les élèves disposeront de quelques outils pour prendre une distance critique par rapport à l'impact des évolutions technologiques sur le mode de vie et pour apprécier des valeurs des sociétés préindustrielles et leur savoir-faire technique.

Ces visées permettent d'envisager des questions de recherche, de donner du sens aux apprentissages, ... Elles ne font pas l'objet d'une certification.

Tâches proposées à l'élève

À partir de l'observation des trois premiers documents (cf. supports documentaires) :

- décrire les techniques de production à différents moments dans le temps ;
- compléter une ligne du temps fournie par le professeur en y plaçant les différentes techniques;

- compléter la ligne du temps en y plaçant des repères temporels qui semblent pertinents avec le contexte de chacun des moments identifiés.

À partir de l'observation du 4^e document, rédiger quelques phrases en vue de mettre en évidence l'impact de ces évolutions sur la productivité et sur la main d'œuvre mobilisée pour l'agriculture.

Rôle de l'enseignant

Pour guider les apprentissages, l'enseignant veille à la mise en place :

- de la démarche pour placer une information issue d'un document sur une représentation du temps ;
- des notions de chronologie des événements, d'antériorité, simultanéité et postériorité qui permettent de situer les faits dans le temps les uns par rapport aux autres (et du vocabulaire pour les exprimer) ;
- du concept de développement :
 - sur base de la nature du développement identifié dans l'analyse des documents (les caractéristiques de la production pour les périodes préindustrielle et industrielle) ;
 - sur base des conséquences du développement sur la production, la productivité et la main d'œuvre mobilisée ;
 - en mettant ces informations en lien avec l'un ou l'autre repère temporel complémentaire à retenir comme des références temporelles en lien avec le concept de développement (machine à vapeur, moteur à explosion) ;
 - en plaçant l'ensemble de ces informations en lien avec les moments-clés que sont les révolutions industrielles aux XIX^e et XX^e s. ;
 - du vocabulaire pour exprimer les caractéristiques apprises du concept.

Supports documentaires

1. Chéret J., *Instruments d'agriculture... Albaret et Cie* [affiche publicitaire], 1879. In *Gallica* [en ligne]. Bibliothèque nationale de France, 28/02/2011 [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur <http://gallicalabs.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90035355/f1.item>.
2. Bruegel P., *La Moisson* [peinture], 1565. In *The Collection Online* [en ligne]. The Metropolitan Museum Of Art [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur <http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/435809>.
3. *Engin agricole* [photographie]. In Photo libre [en ligne], 16/09/2013. [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur http://www.photo-libre.fr/agriculture/engin_agricole.jpg.
4. Brousse H., *La productivité du travail dans l'agriculture française et étrangère*. In *Revue économique*, Volume 4, n°5, 1953, p. 628. [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1953_num_4_5_406995.

Cette situation peut être enrichie d'une sortie sur le terrain, par exemple à la Maison du bocage à Sains-du-Nord⁴.

⁴ MUSENOR. *Sains-du-Nord, Maison du bocage* [en ligne]. Association des Conservateurs des Musées du Nord-Pas-de-Calais [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur <http://www.musenor.com/Les-Musees/Sains-du-Nord-Maison-du-bocage>.

Situation 2.

Porter le regard de l'histoire sur l'évolution des techniques et du travail dans les filatures (3^e année)

Apprentissages ciblés

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève pourra :

- compléter une représentation du temps en mobilisant une démarche apprise ;
- situer dans le temps le développement des filatures en associant des facteurs de leur développement à des repères temporels : période préindustrielle, diffusion de la machine à vapeur, révolutions industrielles, électricité et ordinateur ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état d'antériorité, de postériorité et de simultanéité ;
- alimenter le concept de développement en établissant des liens entre l'évolution d'une technique et l'organisation du travail sur base de l'exemple du développement des filatures ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état de liens entre des faits.

Visées citoyennes

Les élèves disposeront de quelques outils pour prendre une distance critique par rapport à l'impact des évolutions technologiques sur le mode de vie et pour apprécier des valeurs des sociétés préindustrielles et leur savoir-faire technique.

Ces visées permettent d'envisager des questions de recherche, de donner du sens aux apprentissages, ... Elles ne font pas l'objet d'une certification.

Tâches proposées à l'élève

À partir de l'observation des documents :

- identifier les objets communs aux différentes représentations ;
- compléter une ligne du temps fournie par le professeur⁵ en y plaçant les différentes techniques représentées ;
- compléter la ligne du temps en y plaçant des repères temporels qui semblent pertinents avec le contexte de chacun des moments identifiés et justifier son choix ;
- rédiger quelques phrases en vue de mettre en évidence la nature du développement et l'impact de celui-ci sur la main d'œuvre et l'environnement de travail.

⁵ La ligne du temps peut être construite à partir de l'outil *Construisez votre frise* [en ligne]. Frise chronologique, [consulté le 15 décembre 2014]. Disponible sur <http://www.frisechrono.fr/>.

Rôle de l'enseignant

Pour guider les apprentissages, l'enseignant veille à la mise en place :

- de la démarche pour placer une information issue d'un document sur une représentation du temps ;
- des notions de chronologie des événements, d'antériorité, simultanéité et postériorité qui permettent de situer les faits dans le temps les uns par rapport aux autres et du vocabulaire pour les exprimer ;
- du concept de développement :
 - sur base de la nature du développement identifié dans l'analyse des documents (les caractéristiques de la production pour les périodes préindustrielle et industrielle) ;
 - sur base des conséquences du développement sur l'environnement de travail, le travail des enfants et des femmes, la sécurité au travail ;
 - en mettant ces informations en lien avec l'un ou l'autre repère temporel complémentaire à retenir comme des références temporelles en lien avec le concept de développement (machine à vapeur, électricité et ordinateur) ;
 - en plaçant l'ensemble de ces informations en lien avec les moments-clés que sont les révolutions industrielles aux XIX^e et XX^e s. ;
- du vocabulaire pour exprimer les caractéristiques apprises du concept.

Supports documentaires

1. Hink W., *Fileuses de lin* [gravure], 1783. Collection Lisburn Museum, Ulster. In *Deux filières textiles en Flandres du XVIII^e siècle au XIX^e siècle* [en ligne]. CAIRN.INFO, [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=RDN_375_0495.
2. de Barclay, Kohl A., *La carderie à la filature du Logelbach* [gravure], 1889. In Alsatica, portail des Savoirs en Alsace [en ligne], [consulté le 24 février 2014]. Disponible sur http://www.alsatica.eu/alsatica/bnus/La-Carderie-a-la-filature-du-Logelbach,1_P_2F660487.html.
3. *Trélon (Nord) – Établissements Achille Falleur et C^{ie}- La Salle de Filature* [carte postale]. In *Trélon – Le Tissage Falleur* [en ligne], 23 juin 2014, [consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur <http://chris59132.canalblog.com/archives/2014/06/23/30127040.html>.
4. *Wollen carding and spinning lubricants* [photographie]. In *Textile chemicals*, [en ligne]. Stephenson Group Limited, 2015. [consulté le 2 mars 2015]. Disponible sur <http://www.stephensongroup.co.uk/woollen-system.php>.

Cette situation peut être enrichie d'une sortie sur le terrain, par exemple le Musée du textile et de la vie sociale à Fourmies⁶.

⁶ http://www.ecomusee-avesnois.fr/FR/PAGE_Fourmies.awp, [consulté le 24 février 2015].

Situation 3.

Porter le regard de la géographie sur les flux migratoires à l'échelle mondiale (3^e année)

Apprentissages ciblés

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève pourra :

- manipuler les orientations cardinales, l'équateur, les tropiques, les mers/océans et les noms des continents pour décrire la direction d'un flux migratoire ;
- manipuler un planisphère avec des projections communes, mais différentes pour situer un flux ;
- distinguer l'importance relative et absolue d'un flux migratoire en utilisant le vocabulaire adéquat ;
- alimenter le concept de migration avec les exemples de principaux flux migratoires sur terre (origine, destination et importance des flux).

Visées citoyennes

Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent apprécier les discours relatifs aux migrations en intégrant l'importance variable du phénomène à l'échelle du globe.

Tâches proposées à l'élève

À partir de l'observation des documents :

- identifier les deux principaux pôles de l'immigration et les reporter sur une carte vierge ;
- pour un de ces pôles, décrire un des principaux flux qui l'alimente (la distribution se fait de manière à ce que l'ensemble des principaux flux soit couvert) – en précisant l'origine, sa direction vue du lieu d'arrivée, une estimation de l'importance absolue, les spécificités du flux en termes de trajet (continental, transcontinental, traversées d'une mer, d'un océan, ...).

Rôle de l'enseignant

Pour guider les apprentissages, l'enseignant veille à la mise en place :

- de l'importance relative et absolue des principaux pôles d'immigration ;
- des similitudes et différences entre ces pôles ;
- des repères spatiaux indispensables pour décrire ces flux et la manière de mobiliser les orientations cardinales ;
- des notions de base de la cartographie nécessaires pour construire une carte thématique des principaux flux migratoires.

Supports documentaires

1. Durand M.-Fr., Martin B., Mitrano P., *Les migrations – fin du XX^e siècle* [cartes]. In *Musée de l'histoire de l'immigration*, [en ligne]. Palais de la Porte Dorée. [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur <http://www.histoire-immigration.fr/musee/collections/les-migrations-fin-du-xxe-siecle>.
2. Dalet D., *Monde et océans* [cartes vierges]. D-maps.com [en ligne], 2015. [consulté le 24 février 2015]. Disponible sur <http://d-maps.com/index.php?lang=fr>.

Situation 4.

Porter le regard de la géographie sur le risque d'inondation à l'échelle locale (4^e année)

Apprentissages ciblés

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève pourra :

- annoter une représentation cartographique en vue de mettre en évidence des zones d'aléa d'inondation ;
- décrire un site sur base de représentations issues d'un géoportail en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents ;
- décrire les fonctions du sol sur base de représentations issues d'un géoportail ;
- rédigé quelques phrases en vue de commenter une représentation cartographique en termes de risques naturels ;
- alimenter le concept de dépendance au milieu en prenant en compte, pour des exemples à l'échelle locale, des caractéristiques liées à la localisation, aux besoins (densité de population), aux contraintes naturelles (nature du risque), techniques et économiques.

Visées citoyennes

Il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils puissent évaluer la vulnérabilité face au risque naturel sur un territoire en portant un regard critique sur des aménagements réalisés.

Ces visées permettent d'envisager des questions de recherche, de donner du sens aux apprentissages, ... Elles ne font pas l'objet d'une certification.

Tâches proposées à l'élève

À partir des différents supports :

- décrire le site concerné par l'aléa d'inondation ;
- mettre en évidence, en annotant la première carte, les principales zones à risque ;
- rédiger un court texte en vue d'indiquer pourquoi une zone est plus à risque que les autres.

Rôle de l'enseignant

Pour guider les apprentissages, l'enseignant veille à la mise en place :

- des outils et du vocabulaire pour lire et décrire un site à partir d'une vue verticale ;
- des outils et du vocabulaire pour lire et décrire les fonctions du sol à partir d'un géoportail ;
- des notions d'aléa et de risque ;
- des nuances à apporter à la notion de risque en fonction de la localisation et la nature des aménagements.

Supports documentaires

L'élève dispose de cinq représentations cartographiques :

Situation de Seraing – Scénario extrême d'inondation – Ortho-imagerie 2012/2013 – Relief – Sites SEVESO [représentations cartographiques]. In *WalOnMap – Toute la Wallonie à la carte* [en ligne]. Géoportail de la Wallonie, Service Public de Wallonie [consulté le 15 décembre 2014]. Disponible sur <http://geoportail.wallonie.be/WalOnMap>.

Situation 5.

Porter le regard de l'histoire sur la mondialisation des échanges (5^e année)

Apprentissages ciblés

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève pourra :

- construire un support de communication (tableau comparatif) en mobilisant une démarche apprise ;
- comparer deux situations en vue de faire émerger des permanences et des changements en lien avec l'industrie du textile (dans le cadre de la mondialisation) ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état de permanences et de changements en termes d'évolution ;
- alimenter le concept de développement en établissant des liens entre la mondialisation et le développement industriel en Europe de l'Ouest et en prenant appui sur l'exemple de l'industrie textile (facteurs de changement, conséquences, notion de crise) ;
- mobiliser le vocabulaire adéquat pour faire état de liens entre des faits.

Visées citoyennes

Les élèves auront quelques outils pour prendre une distance critique par rapport aux enjeux de la mondialisation en tant que consommateurs responsables dans la perspective d'être citoyens du monde.

Ces visées permettent d'envisager des questions de recherche, de donner du sens aux apprentissages, ... Elles ne font pas l'objet d'une certification.

Tâches proposées à l'élève

À partir de l'observation des documents :

- dresser un tableau comparatif des situations de l'industrie textile française dans les années 60 et aujourd'hui ;
- rédiger quelques phrases en vue de mettre en évidence des changements ou des similitudes entre ces deux situations ;
- compléter le tableau comparatif en identifiant des facteurs en lien avec les permanences et les changements ;
- rédiger quelques phrases en vue de mettre en évidence des liens entre la mondialisation et l'évolution de l'industrie textile française.

Rôle de l'enseignant

Pour guider les apprentissages, l'enseignant veille à la mise en place :

- de la démarche pour construire un support de comparaison ;
- des notions de permanence et de changement en vue de mettre en évidence une évolution ;
- du concept de développement :
 - sur base des facteurs de développement du secteur textile identifiés dans l'analyse des documents (concurrence, libéralisation des échanges, couts de production, ...) ;
 - sur base des conséquences du développement du secteur textile au niveau mondial (délocalisation, couts et processus de production, ...) ;
 - en mettant ces informations en lien avec l'un ou l'autre repère temporel complémentaire à retenir comme des références temporelles en lien avec le concept de développement (GATT, décolonisation, émergence des pays en voie de développement, OMC et crise financière du XX^e s.) ;
 - en plaçant l'ensemble de ces informations en lien avec le moment-clé « *Économie et société à partir de la seconde moitié du XX^e s.* » ;
- du vocabulaire pour exprimer les caractéristiques apprises du concept.

Supports documentaires

- *Crises et mutations du secteur textile dans la région Nord-Pas-de-Calais* [reportage audiovisuel], ORTF, 16 avril 1965. In *Jalons, version découverte* [en ligne]. Médiathèque de l'Ina [consulté le 15 février 2015]. Disponible sur : <http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu03001/crises-et-mutations-du-secteur-textile-dans-la-region-nord-pas-de-calais.html>.
- *L'industrie textile en France* [chiffres]. In *Planetoscope, statistiques mondiales en temps réel* [en ligne]. [consulté le 15 février 2015]. Disponible sur <http://www.planetoscope.com/Commerce/1545-ventes-de-vetements-et-textiles-d-habillement-en-france-en-kilos.html>.

GLOSSAIRE

Acquis d'apprentissage (AA)	<p><i>Énoncé de ce que l'élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences (Décret Missions).</i></p> <p><i>Les acquis d'apprentissage sont définis en termes de compétences, de processus (ou tâches) et de ressources (savoirs, savoir-faire, aptitudes).</i></p>
Activité d'apprentissage	<p><i>Ensemble d'actions menées par le professeur et réalisées par les élèves. L'objectif est l'acquisition de ressources nouvelles (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...).</i></p>
Aptitude	<p><i>Capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.</i></p>
Autonomie	<p><i>Marge de manœuvre dont dispose un individu dans la réalisation de ses tâches et/ou de l'organisation de son travail en tenant compte des instructions données et/ou des contraintes de son environnement de travail.</i></p> <p><i>Aptitude à prendre des décisions pertinentes de son propre chef après analyse de la situation à traiter. Capacité à décider par soi-même.</i></p>
Certification d'une formation	<p><i>Décision collégiale prise par le conseil de classe ou par un jury. Cette décision est fondée sur l'ensemble des évaluations à valeur certificative (menées conformément au règlement général des études), mais également des informations recueillies par l'équipe éducative.</i></p>
Compétence	<p><i>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 « Missions »)</i></p>
Compétences terminales	<p><i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. (Décret Missions)</i></p>
Compétence transversale	<p><i>Attitudes, démarches mentales, méthodologiques et sociales à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire dans plusieurs, voire dans toutes les disciplines. Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.</i></p>
Critère	<p><i>Un critère est une qualité attendue de la production, de la prestation de l'élève ou du processus utilisé pour y parvenir. Les critères sont précisés par des indicateurs. Ils seront identiques pour une même famille de situations.</i></p>

Évaluation à « valeur certificative »	<i>Évaluation d'un niveau de maîtrise des compétences au sein d'une discipline (ou groupe de disciplines) sur laquelle sera construite soit la décision de l'obtention d'un certificat, soit la décision de passage de classe, d'accès à un nouveau degré ou à une nouvelle phase.</i>
Évaluation à « valeur formative »	<i>Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation. (Décret Missions)</i>
Famille de tâche	<i>Chaque famille de tâches trouve son unité dans le respect d'un certain nombre d'invariants qui la distinguent d'une autre. Selon les disciplines et/ou les situations, chaque famille de tâches porte sur une compétence ou un ensemble de compétences.</i>
Indicateur	<i>Élément observable et mesurable qui permet de vérifier si la qualité exprimée dans le critère est rencontrée Un indicateur est spécifique à une situation. Il est choisi en tenant compte du fait que l'évaluation pratiquée est située à un moment déterminé dans le parcours de la formation.</i>
Pédagogie différenciée	<i>Démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes, ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves. (Décret Missions)</i>
Programmes d'études	<i>Référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle. (Décret Missions)</i>
Ressources	<i>Ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes, ... qui seront installés dans diverses activités. Elles seront ensuite mobilisées dans une situation d'intégration. Ensemble de savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.</i>
Savoir	<i>Résultat de l'assimilation d'informations acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.</i>
Situation d'apprentissage	<i>Ensemble de dispositifs au cours desquels un élève va s'approprier de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...).</i>
Socles de compétences	<i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. (Décret Missions)</i>

Tâche complexe	<p><i>Une tâche complexe exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats. Sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève ;</i> - <i>son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants, mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage. Si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité à reproduire ce qu'il a déjà fait ;</i> - <i>son caractère non guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre ; elle doit seulement expliciter les attentes des évaluateurs et fournir les aspects arbitraires de la tâche.</i>
Unités d'acquis d'apprentissage (UAA)	<p><i>Ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé. (Décret Missions)</i></p>