

Référentiel de compétences

pour le 2^e et le 3^e degrés de l'enseignement technique de qualification (TB) et de l'enseignement professionnel (BU) dans l'enseignement secondaire ordinaire

Histoire

Table des matières

1 Principes d'un cours basé sur les compétences	3
1.1 Que sont les compétences ?	4
1.2 Compétences disciplinaires et transversales.....	4
1.3 Macro-compétences et compétences terminales	6
1.4 Contenus/Contextes	6
1.5 Apprentissage et enseignement.....	7
1.6 Évaluation formative et certificative des compétences	10
1.7 Structure des référentiels de compétences.....	11
2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences	12
3. Compétences requises et compétences terminales	19
3.1. Compétences requises.....	19
3.1.1. Compétences requises pour le 2 ^e degré de l'enseignement technique de qualification	19
3.1.2. Compétences requises pour le 2 ^e degré de l'enseignement professionnel.....	22
3.2. Compétences terminales	24
3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification.....	24
3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6 ^e année.....	25
3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7 ^e année.....	27
4. Recommandations pour un enseignement de qualité	29
5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes	31
5.1. Aperçu des champs thématiques	31
5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualification	31
5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel.....	33
5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage	35
A. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION	36
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	36
5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire	45
B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	52
5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	52
5.3.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire	57
5.3.3. 7 ^e année de l'enseignement secondaire professionnel	62

Annexe : opérateurs

1 Principes d'un cours basé sur les compétences

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

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

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

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

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**

Capacité
d'enchaînement

Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la sixième année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études secondaires sont transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un gage de sécurité quant à la planification de leurs cours.

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

- **La capacité d'apprentissage**

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

Capacité
d'apprentissage

- **La participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens responsables et créatifs. À cela s'ajoutent non seulement l'idée que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement mais aussi la capacité de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation
responsable à
l'organisation de
la société

- **Le renforcement de la personnalité de chaque élève**

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

Renforcement de
la personnalité

1.1 Que sont les compétences ?¹

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

En relation avec
des contenus et
des activités

1.2 Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences des deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les compétences disciplinaires visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.
- Les compétences transversales sont des compétences qui sont développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les objectifs généraux de la formation et une condition importante pour l'épanouissement des élèves. En outre, elles sont liées au développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences

¹ Les caractéristiques des compétences telles qu'elles sont traitées ici tiennent compte des définitions contenues dans le décret du 31 août 1998 relatif à la mission des pouvoirs organisateurs [...], du décret du 27 juin 2005 portant création d'une Haute Ecole autonome ainsi que des matériaux de base OECD (e.a. recherche PISA)

transversales nécessite principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

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

○ **Les compétences méthodologiques transversales**

Compétences
méthodologiques

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

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

Compétences dans
les techniques de
l'information et des
médias

○ **Les compétences sociales**

Compétences
sociales

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

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

- **Les compétences personnelles**

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

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

1.3 Macro-compétences et compétences terminales

Macro-compétences

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

Macro-compétences

Les compétences terminales

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

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

1.4 Contenus/Contextes

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

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et

des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au troisième degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

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

Contenus/Contextes

1.5 Apprentissage et enseignement

L'enseignement par compétences n'est pas fondamentalement nouveau. Mais le cours repose désormais sur l'action à travers l'accomplissement de tâches et non plus sur la transmission pure de connaissances.

Apprentissage basé sur l'action

- Les élèves doivent, dans la mesure du possible, exécuter eux-mêmes les tâches, c'est-à-dire procéder de manière autonome à leur planification, mise en œuvre, vérification, éventuellement correction et finalement évaluation ou alors à leur appropriation mentale (apprentissage par tâches).
- Les tâches devraient permettre aux élèves de se représenter la réalité du métier. Elles devraient intégrer par exemple des aspects techniques, concernant la technologie de la sécurité, des aspects économiques, juridiques, écologiques, économiques et sociaux.
- Les tâches doivent reposer sur l'expérience et l'environnement des élèves et être conçues en lien avec leurs répercussions dans la société.

L'objectif principal est que les élèves acquièrent et exercent des capacités et des habiletés afin d'utiliser ces connaissances dans des situations réelles de défis personnels ou professionnels et afin de pouvoir les appliquer dans leurs interactions avec les autres. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité (mobilisation) plus rationnelle des ressources.

Il faut encourager les élèves à accepter l'inconnu et à s'y lancer ainsi qu'à s'adapter et à surmonter des exigences changeantes et ce, en vue d'un apprentissage tout au long de la vie.

Grâce aux situations d'apprentissage concrètes, réelles et pertinentes qui leur sont proposées ainsi qu'au niveau important d'initiative personnelle que les élèves ont dans le processus d'apprentissage, on favorise le développement de diverses compétences chez les élèves.

Apprentissage actif

Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

Nouvelle appréhension de l'apprentissage

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, et notamment, la responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. la contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'adolescent.

L'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel ont pour but d'acquérir des compétences pour agir tant dans les domaines professionnels, sociaux que personnels. Ils préparent également à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils qualifient les élèves à participer et à contribuer activement aux développements sociaux et économiques.

Les offres de formation de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel transmettent systématiquement les compétences nécessaires pour faciliter l'accès à l'ensemble du système éducatif, en particulier aux filières de formation en alternance ainsi qu'aux études de manière plus générale.

En parallèle, on transmet les compétences qui favorisent une démarche autonome, relative au domaine de spécialisation dans la planification, la mise en œuvre et le jugement de tâches dans tous les secteurs d'activités professionnelles ou de filières d'études correspondantes. Ceci implique que les compétences acquises soient abordées de manière systématique aux cours. Ceux-ci sont planifiés de sorte à comporter des parties en interdisciplinarité, surtout avec les cours techniques/professionnels. Le lien direct entre ce qui est appris et le centre d'intérêt des élèves ou leur aspiration professionnelle ultérieure favorise la motivation.

Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification, l'attention est mise sur l'acquisition des compétences à agir relatives à :

- une activité spécialisée ou à la maîtrise de tâches professionnelles dans le domaine professionnel choisi (capacité d'action professionnelle) ;
- l'entreprise et à la réussite d'études supérieures (capacité à faire des études) ;
- une action volontaire, fondée et responsable lors de la participation à la société (capacité d'actions personnelles et sociales).

Dans l'enseignement professionnel, l'apprentissage se déroule principalement sur la base de tâches professionnelles concrètes ainsi que de nombreuses opérations mentales ou de représentation mentale des actions d'autrui. Dans le cadre du référentiel, cela signifie que l'objectif et le choix des contenus se font en fonction du domaine de spécialisation.

De ce fait, on privilégiera, en particulier dans l'enseignement professionnel, la transmission des compétences et connaissances professionnelles qui mènent à l'obtention du diplôme du degré supérieur des humanités professionnelles et techniques et qui permettent aux élèves d'exercer une profession spécialisée ou de poursuivre une formation.

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

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

Equilibre entre soutien et exigence

En focalisant l'enseignement sur l'acquisition des compétences, les capacités et automatiquement les forces des élèves sont mises en exergue au lieu de leurs défauts ou de leurs faiblesses.

Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves.

Erreurs dans le processus d'apprentissage

- Les formes d'enseignements interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.

- **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des compétences s'y rapportant. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu'ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.
- **Dans l'enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d'une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l'enseignant de la discipline.
- **Dans l'enseignement transdisciplinaire**, un thème, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l'organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et l'orientation de valeurs, l'enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité, de la spécialisation/qualification professionnelle et de la capacité à faire des études des élèves.

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

Coopération entre enseignants

Un enseignement par compétences implique des conditions d'organisation adaptées. Une segmentation rigide de l'horaire en différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant, de même que la réduction de l'enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques qui rendent possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.

Organisation de l'enseignement

Au travers d'un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les médias de tous types (en particulier l'Internet) pour l'organisation de leur propre processus d'apprentissage et de travail.

La création et le maintien d'un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition sine qua non pour le bon fonctionnement de l'école, pour l'efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L'apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques et où l'entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

Atmosphère de travail positive

1.6 Évaluation formative et certificative des compétences

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

Une évaluation formative et certificative au sein d'un enseignement par compétences tient compte des aspects suivants :

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

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

Transparence pour les élèves et les parents

Décisions collégiales

1.7 Structure des référentiels de compétences

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

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

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

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

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

Dans le **chapitre 5**, « **Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage** », on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des étapes importantes dans le développement de compétences.

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

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

Temps,
déroulement et
événements passés

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

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

Les domaines de compétences au cours d'histoire sont :

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

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

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

Prise de conscience
réflexive et
autoréflexive de
l'histoire

Développer une prise de conscience historique **réflexive et autoréflexive** est l'objectif visé à tous les niveaux d'enseignement. D'une manière générale, la prise de conscience de l'histoire établit un lien étroit entre l'interprétation du passé, la compréhension du présent et les attentes de l'avenir. Celui qui est capable d'établir ce lien de manière **réflexive** prendra, en même temps, conscience du caractère construit de l'histoire : les ressources présentent toujours des lacunes, les questionnements sur le passé sont déterminés par le présent de celui qui pose les questions, l'état des recherches change et dépend respectivement de l'époque et de la culture ; les méthodes de recherche sont de plus en plus différenciées. Par une pensée historique réglée méthodiquement, les élèves apprennent à exploiter des notions, des concepts, des structures, des procédures et des théories qui les aident à s'orienter dans l'histoire.

Ceci implique une appréhension collective et individuelle de l'histoire (des histoires). Dans les processus de **(l'auto)réflexion**, les élèves reconnaissent, petit à petit, que les expériences personnelles ou collectives déterminent leur questionnement sur le passé, et que l'histoire est ainsi enracinée de manière existentielle. C'est pourquoi les représentations historiques sont toujours marquées par l'époque à/pour laquelle elles ont été réalisées.

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

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

Réflexion historique

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

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

La compétence du questionnement historique

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

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

Il s'agit également de déterminer dans quelle mesure les représentations mises à disposition ont permis de répondre aux questions personnelles et plus particulièrement où et comment le questionnement doit être approfondi, mis en cause et poursuivi. Le but est de mieux comprendre le monde et de prendre des décisions d'avenir fondées sur l'histoire futures réfléchies de manière historique et ce, pour soi-même et pour les autres, grâce à un questionnement approfondi et ciblé.

Les élèves du 2^e et 3^e degrés apprennent à réagir de manière critique aux perspectives univoques qu'ils trouvent p.ex. dans les médias.

La compétence de méthodologie historique

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

Sous l'objectif de la reconstruction, les élèves différencient leurs compétences en vue du traitement des sources (méthode de critique historique) et de celui de la littérature scientifique ou s'y rapprochant. Aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, on accorde une importance particulière au

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

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

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

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

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

La compétence d'orientation historique

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

politiques et d'intégrer l'historicité de diverses manières dans leur analyse de soi, du monde et de leurs semblables.

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

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

La compétence liée aux connaissances historiques

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

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

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

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

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

socio-historique structurée des événements et des développements et l'autre qui dresse un portrait d'époque des 19^e et 20^e siècles avec les personnalités influentes, les événements et les dates-clés. Les rapprochements avec le présent et le futur ne doivent pas encore y être thématiques de manière obligatoire. Les référentiels de compétences offrent toutefois de nombreuses indications à cet égard.

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

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

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

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

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

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

Compétences sociales

Un cours d'histoire basé sur les compétences rend les élèves de plus en plus capables d'évaluer des connaissances et de porter des jugements de valeur personnels. Il les soutient également dans leur cheminement vers une prise de conscience personnelle de l'histoire. Ce faisant, on accorde une grande valeur à la justification personnelle ainsi qu'à l'utilisation de motifs, de centres d'intérêts et de sentiments personnels. Et comme le cours d'histoire offre la possibilité

**Compétences
personnelles**

d'adopter des rôles et des perspectives différents et de se projeter dans ceux-ci, les élèves apprennent à reconnaître ou à développer leurs propres systèmes de valeur et centres d'intérêts ainsi qu'à faire la différence entre la perception de l'autre et la sienne. De cette façon, le cours d'histoire peut apporter une contribution particulière au développement des compétences personnelles.

3. Compétences requises et compétences terminales

3.1. Compétences requises

Les compétences requises correspondent au niveau de développement des compétences que les élèves devraient avoir atteint en partie au début du 2^e degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans un établissement ordinaire de plein exercice. Elles se basent sur les compétences attendues à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire.

La formulation des compétences attendues à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire pour le cadre de référence en histoire datant de décembre 2008 n'a pas été reprise à la lettre.

Les compétences attendues ont été restructurées et concentrées, ce afin de rendre la progression du développement des compétences compréhensible aux enseignants. Il n'y a eu aucun changement de contenu.

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

Les élèves se réfèrent à l'espace européen, ainsi qu'à leur propre environnement. L'élément principal de ces développements et changements passés est, à chaque fois, la société dans laquelle aussi bien la politique que la religion, la science et la culture sont considérées.

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

3.1.1. Compétences requises pour le 2^e degré de l'enseignement technique de qualification

Les élèves...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">▪ appréhendent les problématiques actuelles et comprennent pourquoi elles sont abordées dans leur cours d'histoire ;
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent leurs questions sur le passé en se référant à leur présent ;
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les problématiques qui se dégagent derrière les représentations proposées et ce, à partir d'exemples issus de la culture et du cours d'histoire.
Méthodologie historique
Reconnaître globalement les méthodes de critique historique

- formulent des hypothèses et des suppositions de façon de plus en plus autonome ;

- développent leurs propres interprétations du passé, donnent un sens au présent et au futur et contrôlent la cohérence et la pertinence.

Développer la compétence de reconstruction : le travail des sources

- apprennent à exploiter les sources pour des exemples sélectionnés selon des procédures méthodiques ;

- commencent à faire la différence entre les différents types de sources et à aborder de manière critique la valeur de leur énoncé ;

- présentent le résultat de leur travail des sources et évaluent dans quelle mesure la question posée a trouvé réponse.

Développer la déconstruction : reconnaître le caractère construit de l'histoire

- comprennent que l'histoire se construit principalement à travers le développement de problématiques et l'interprétation de traditions issues du passé ;

- expliquent qu'il doit toujours rester une marge de manœuvre suffisante autour des interprétations et que le passé ne sera jamais tout à fait compris ;

- se rendent compte que les représentations de l'histoire considèrent nécessairement différentes perspectives et apprennent à fonctionner avec les perspectives multiples offertes par l'histoire ;

- examinent des représentations choisies, tirées de la culture historique (films, jubilés, commémorations, guides touristiques, etc.) et/ou de leur cours d'histoire par rapport à leur perspective et recourent à des aides et guides méthodiques ;

- se rendent compte que leurs repères sont construits non seulement dans la culture historique mais aussi dans les livres d'histoire et comprennent la nécessité de les vérifier.

Orientation historique

- se rendent compte que l'action et la pensée des hommes du passé sont dépendantes de la représentation du monde, du contexte et des marges de manœuvres propres à chaque époque et dégagent des similitudes et des différences avec l'époque actuelle ;

- élaborent des rapports entre le passé et le présent en retrouvant des traces du passé dans le présent et prennent conscience du caractère conditionnel historique des phénomènes actuels ;

- débattent sur base d'exemples choisis, dans quelle mesure une situation passée est toujours significative à l'époque actuelle (repères historiques) ;

- réfléchissent au caractère conditionnel historique de la vie et assument dans la mesure de leurs possibilités, la responsabilité de contribuer à une communauté pacifique, humaniste et démocratique.

Connaissances historiques

- situent dans le temps et dans l'espace des faits et des processus historiques, comme p.ex. la crise de l'Église au début des Temps Modernes. En faisant cela, ils se rendent compte de rapports essentiels qui caractérisent les époques isolées, dont le clivage de l'Église, ses répercussions et ses conséquences politiques ;

- apprennent à utiliser des termes primordiaux, comme la civilisation avancée, la féodalité, le droit de Cité, la démocratie ou l'industrialisation. Par conséquent, ces notions décrivent les concepts et phénomènes fondamentaux ;

- classent les connaissances qu'ils ont acquises lors de l'exploitation des différents thèmes p.ex. les modes de vie dans leurs contextes et structures comme p.ex. les impacts de la nature sur la vie humaine ;

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

Communication

- présentent les résultats de leur apprentissage et de leur travail de façon autonome ;

- utilisent les termes appropriés dans leurs propos écrits et oraux.

3.1.2. Compétences requises pour le 2^e degré de l'enseignement professionnel

Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">▪ appréhendent les problématiques actuelles et comprennent pourquoi elles sont abordées dans leur cours d'histoire ;
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent leurs questions sur le passé en se référant à leur présent ;
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les problématiques qui se dégagent derrière les représentations proposées et ce, à partir d'exemples issus de la culture et du cours d'histoire.
Méthodologie historique
Reconnaitre globalement les méthodes de critique historique
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent des hypothèses et des suppositions de façon de plus en plus autonome ;
<ul style="list-style-type: none">▪ développent leurs propres interprétations du passé, donnent un sens au présent et au futur et contrôlent la cohérence et la pertinence.
Développer la compétence de reconstruction : le travail des sources
<ul style="list-style-type: none">▪ apprennent à exploiter les sources pour des exemples sélectionnés selon des procédures méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none">▪ commencent à faire la différence entre les différents types de sources et à aborder de manière critique la valeur de leur énoncé ;
<ul style="list-style-type: none">▪ présentent le résultat de leur travail des sources et évaluent dans quelle mesure la question posée a trouvé réponse.
Développer la déconstruction : reconnaître le caractère construit de l'histoire
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent que l'histoire se construit principalement à travers le développement de questionnements et l'interprétation méthodique des sources et représentations ;
<ul style="list-style-type: none">▪ reconnaissent que le passé ne sera jamais tout à fait compris ;
<ul style="list-style-type: none">▪ constatent que les représentations de l'histoire tiennent compte de l'auteur et du narrateur et apprennent à gérer ces perspectives multiples ;

- examinent d'abord en suivant des instructions, des représentations choisies, tirées de la culture historique (films, tableaux,...) et/ou de leur cours d'histoire par rapport à leur perspective et en recourant ensuite à des aides et guides méthodiques ;

- se rendent compte que des repères, auxquels ils doivent se confronter, existent non seulement dans la culture historique mais aussi dans les livres d'histoire.

Orientation historique

- sont capables de mettre en relation les actes et les pensées des hommes dans le passé avec les valeurs, les conditions d'existence et les marges de manœuvre de l'époque ;

- comparent les événements actuels et passés et sont capables de dégager des similitudes et des différences ;

- élaborent des rapports entre le passé et le présent en retrouvant des traces du passé dans le présent et prennent conscience du caractère conditionnel historique des phénomènes actuels ;

- débattent sur base d'exemples choisis, dans quelle mesure une situation passée est toujours significative à l'époque actuelle (repères historiques) ;

- comprennent que la vie est influencée par l'histoire et assument dans la mesure de leurs possibilités, la responsabilité de contribuer à une communauté pacifique, humaniste et démocratique.

Connaissances historiques

- situent dans le temps et dans l'espace des faits et des processus historiques, comme p.ex. la crise de l'Église au début des Temps Modernes. En faisant cela, ils se rendent compte de rapports essentiels qui caractérisent les époques isolées, dont le clivage de l'Église, ses répercussions et ses conséquences politiques ;

- apprennent à utiliser des termes primordiaux, comme la civilisation avancée, la féodalité, le droit de Cité, la démocratie ou l'industrialisation. Par conséquent, ces notions décrivent les concepts et phénomènes fondamentaux ;

- classent les connaissances qu'ils ont acquises concernant des thèmes particuliers dans leur contexte et grâce à des concepts spécifiques comme p.ex. Réforme et industrialisation ;

- commencent à classer les actions et les actes humains, ainsi que les conditions pertinentes nécessaires à de tels classements selon la catégorie principale « société », catégorie reprenant également les catégories suivantes : politique, religion, économie et culture. En faisant cela, les élèves peuvent comprendre le développement de systèmes de société et peuvent les présenter à l'aide de termes spécifiques.

Communication
<ul style="list-style-type: none"> ▪ présentent les résultats de leur apprentissage et de leur travail de façon autonome ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilisent les termes appropriés dans leurs propos écrits et oraux.

3.2. Compétences terminales

Au terme de leur scolarité, les élèves sont capables d'appliquer des processus cognitifs historiques à de nouvelles situations et si possible, de les étendre de manière indépendante. Pour ce faire, ils utilisent les catégories, notions et procédures méthodologiques qu'ils ont apprises. Pour effectuer une recherche, ils utilisent aussi bien les nouveaux médias et les supports imprimés que des lieux d'apprentissage comme les archives ou les musées. Les élèves sont capables de reconnaître les interprétations et significations comme telles, ainsi que de les juger sur la base de leur bien-fondé, et ce, de manière de plus en plus autonome.

3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification

À la fin de la 6^e année de l'enseignement secondaire
Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ s'interrogent sur leur propre perception des faits passés et sur leur relation avec des événements actuels ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.
Méthodologie historique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ examinent différentes sources et représentations et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'images et travail avec des cartes historiques) ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprennent les contenus et les possibilités d'orientation de représentations historiques sur base de textes d'auteurs contenus dans leur cours ;

- représentent des faits examinés – selon la méthodologie de la discipline – à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations Internet.

Orientation historique

- comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;
- réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;
- dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. nation, région/communauté, ville).

Connaissances historiques

- classent les connaissances historiques en utilisant de manière de plus en plus autonome les termes appropriés ;
- reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;
- désignent les procédés méthodiques à l'aide de termes appropriés (concernant l'examen des sources).

Communication

- sont capables de communiquer sur des événements du passé, sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;
- communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussion en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. programme de présentation).

3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6^e année

À la fin de la 6^e année de l'enseignement secondaire

Les élèves ...

Questionnement historique

- comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
- s'interrogent sur leur propre perception des faits passés ;

- élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.

Méthodologie historique

- sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;

- examinent différentes sources et représentations de manière de plus en plus autonome et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'image et travail avec des cartes historiques) pour ce faire ;

- représentent des faits connus à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations.

Orientation historique

- comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;

- réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;

- dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. nation, région/ communauté, ville).

Connaissances historiques

- classent les connaissances historiques dans lesquelles ils appliquent des notions spécifiques de manière autonome ;

- reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;

- désignent les procédés méthodiques à l'aide de concepts spécifiques (concernant l'examen des sources).

Communication

- sont capables de communiquer sur des événements du passé, sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;

- communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussions en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. programmes de présentation).

3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7^e année

À la fin de la 7 ^e année de l'enseignement secondaire
Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
<ul style="list-style-type: none">▪ s'interrogent sur leur propre perception des faits passés et sur leur relation avec des événements actuels ;
<ul style="list-style-type: none">▪ élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.
Méthodologie historique
<ul style="list-style-type: none">▪ sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;
<ul style="list-style-type: none">▪ examinent différentes sources et représentations de manière de plus en plus autonome et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'images et travail avec des cartes historiques) pour ce faire ;
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les contenus et les possibilités d'orientation de représentations historiques sur base de textes d'auteurs contenus dans leur cours ;
<ul style="list-style-type: none">▪ représentent des faits examinés – selon la méthodologie de la discipline – à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations Internet.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;
<ul style="list-style-type: none">▪ réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;
<ul style="list-style-type: none">▪ dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. : nation, région/ communauté, ville).
Connaissances historiques

- classent les connaissances historiques dans lesquelles ils appliquent des notions spécifiques de manière autonome ;

- reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;

- désignent les procédés méthodiques à l'aide de termes appropriés (concernant l'examen des sources).

Communication

- sont capables de communiquer sur des événements du passé et sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;

- communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussions en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. ; programmes de présentation).

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

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

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

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

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

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

Les indications relatives à la **compétence d'orientation** amènent les élèves à mettre des événements passés, contemporains et futurs en rapport avec des exemples concrets. Elles décrivent aussi des procédures possibles. En ce qui concerne les interprétations historiques de la culture historique, les élèves doivent surtout apprendre à faire la distinction entre les offres d'orientation plausibles et celles qui sont non-pertinentes, voire manipulatrices.

Développer la **compétence de questionnement** des élèves implique, tout d'abord, de les conscientiser à chaque phase du cours, des raisons pour lesquelles on se penche sur une certaine question. Le référentiel de compétences propose, en outre, des points de départ à l'auto-questionnement, à la remise en question, au questionnement supplémentaire et incite à des entretiens avec des experts

et des témoins d'époque, donne des pistes quant aux moyens de comprendre, de comparer et d'évaluer des questions relatives à des narrations historiques.

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

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

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

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

5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes

5.1. Aperçu des champs thématiques

5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualification

Les compétences mentionnées au point 5.2. sont développées en parallèle à ces champs thématiques :

Compétences historiques générales attendues en référence aux contenus	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Degré inférieur	2 ^e degré de l'enseignement technique de qualification	3 ^e degré de l'enseignement technique de qualification
			Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations dans l'espace méditerranéen durant l'Antiquité L'existence de la civilisation avancée avec l'exemple de l'Égypte La vie sous l'Empire Romain 	Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations à travers le monde La vie en communauté et les accomplissements culturels dans une civilisation avancée La vie dans deux cités grecques différentes 	Thématique : Intérêt de l'histoire pour le présent et le futur <ul style="list-style-type: none"> Quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution dans le présent et le futur ? 	Thématique : Le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs <ul style="list-style-type: none"> Nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ? Première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?
		Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La vie pendant le Moyen Âge européen 	Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La religion et le pouvoir pendant le Moyen Âge européen 	Thématique : Le début des Temps Modernes – Liberté et frontières <ul style="list-style-type: none"> Du Moyen Âge aux Temps Modernes. Départ dans une nouvelle époque ? Mondialisation- un vieux concept ? Les réseaux au début des Temps Modernes 	Thématique : Le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs <ul style="list-style-type: none"> Les années 1920 et les années 1930 Modernisation et excès dus à un nouveau départ ? National-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ? 	
		Thématiques : (Le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Découvertes et inventions, la Renaissance et l'humanisme dans les Temps Modernes 	Thématique : (le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Les conflits dans les Temps Modernes 	Thématique : Le début des Temps Modernes – Liberté et frontières <ul style="list-style-type: none"> La Cité à l'époque des Temps Modernes. Diversité et résistance ? Apparition de différentes formes d'états et de gouvernements. Qui détient le pouvoir ? 	Thématique : De la guerre froide au 21^e siècle – Apparition de deux blocs et d'un (dés)ordre nouveau <ul style="list-style-type: none"> Comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde après 1945 ? Le monde après 1990. Quelles solutions y a-t-il pour les nouveaux et anciens défis ? 	

		<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'industrialisation au 19^e siècle • Être citoyen dans l'Europe occidentale au 20^e siècle • La société d'abondance de l'Europe occidentale aux 20^e et 21^e siècles 	<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la première révolution industrielle aux 18^e et 19^e siècle jusqu'à la 4^e révolution industrielle du présent • Développement de la formation d'états démocratiques 	<p>Thématique : Le long 19^e siècle – Ruptures et continuités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'ont entraîné les révolutions ? • Changements dans le travail et la vie des gens. Des progrès mais à quel prix ? • La révolution belge. Naissance d'une nation ? 	
--	--	--	---	---	--

5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel

Les compétences mentionnées au point 5.2. sont développées en parallèle à ces thématiques :

Compétences historiques générales attendues en référence aux contenus	Enseignement primaire			Enseignement secondaire							
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	1 ^{er} degré	2 ^e degré de l'enseignement professionnel	3 ^e degré de l'enseignement professionnel					
	<p>Thématique : Histoire ancienne</p> <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations dans l'espace méditerranéen durant l'Antiquité L'existence de la civilisation avancée avec l'exemple de l'Égypte La vie sous l'Empire Romain 			<p>Thématique : Histoire ancienne</p> <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations à travers le monde La vie en commun et les accomplissements culturels dans une civilisation avancée La vie dans deux cités grecques différentes 			<p>Thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution au présent et au futur ? Le monde en mouvement Développement des droits de l'homme Mondialisation – échanges à l'échelle mondiale Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 			<p>Thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ? Première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ? Les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dus à un nouveau départ ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 	
<p>Thématique : Histoire du Moyen Âge</p> <ul style="list-style-type: none"> La vie pendant le Moyen Âge européen 			<p>Thématique : Histoire du Moyen Âge</p> <ul style="list-style-type: none"> La religion et le pouvoir pendant le Moyen Âge européen 			<p>Thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Démocratie et participation Vivre et travailler Guerre et paix Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 			<p>Thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> National-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ? Comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde après 1945 ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 		
<p>Thématique : (Le début des) Temps Modernes</p> <ul style="list-style-type: none"> Découvertes et inventions, la Renaissance et l'humanisme dans les Temps Modernes 			<p>Thématique : (le début des) Temps Modernes</p> <ul style="list-style-type: none"> Les conflits dans les Temps Modernes 			<p>Thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le monde après 1990. Quelles solutions y a-t-il pour les nouveaux et anciens défis ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 					

		<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'industrialisation au 19^e siècle • Être citoyen dans l'Europe occidentale au 20^e siècle • La société d'abondance de l'Europe occidentale aux 20^e et 21^e siècles 	<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la première révolution industrielle aux 18^e et 19^e siècles jusqu'à la 4^e révolution industrielle du présent • Développement de la formation d'états démocratiques 		
--	--	--	--	--	--

5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage

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

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

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

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

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

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

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

Abréviations :

FK : contribution au développement de la compétence de questionnement

MK : contribution au développement de la compétence méthodologique

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

SK : contribution au développement des connaissances historiques

A. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION

5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES TERMINALES	CONTENUS ET CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
Les élèves ...	
Thématique : intérêt de l'histoire pour le présent et le futur	
Thème : quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution dans le présent et le futur ?	
<p style="text-align: center;"><i>Catégories principales : temps, espace, homme</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts : histoire, passé, récit historique</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • sont capables de décrire la différence entre histoire et passé en utilisant des termes appropriés (SK) ; • se demandent comment et pour quelles raisons les époques et leurs délimitations dans le temps apparaissent et sont appliquées (FK) ; • traitent les représentations de l'histoire et du passé présentées sous différents supports (SK/OK) ; • reconnaissent la différence entre des constructions fictives et historiques (SK). 	<p><i>Sens et buts de l'histoire et du cours d'histoire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'histoire décrit, classe et évalue p.ex. au moyen de : <ul style="list-style-type: none"> - Descriptions de modes de vie, partages du pouvoir, cultures ou réalités économiques - Répartition du passé en époques. À quoi servent les époques ? - Récits historiques sur le passé sous différents supports : films, expositions, jeux vidéo (p.ex. : la série Assassin's Creed)

Thématique : le début des Temps Modernes-Liberté et frontières
Thème : du Moyen Âge aux Temps modernes : départ dans une nouvelle époque ?
<p style="text-align: center;"><i>Catégories principales : temps, espace, homme</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts : Renaissance, Humanisme, innovation scientifique/technique</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • examinent l'évolution de l'image de l'homme et de la société par exemple dans la peinture, la littérature et l'architecture, etc. de cette époque (MK/FK/SK) ; • examinent les représentations changeantes du monde en 1500 en observant par exemple des cartes régionales ou mondiales (MK/SK). 	<p><i>Une nouvelle image de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Changements des interprétations de l'époque selon les influences de l'Humanisme, de la Renaissance, des crises et ressentis face aux changements <p><i>Une nouvelle représentation du monde</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'espace en tant que sphère d'organisation (Les voyages des Grandes Découvertes et leurs implications techniques et scientifiques : construction navale, cartographie, mathématique)
---	--

<p>Thème : mondialisation – un vieux concept ? Les réseaux au début des Temps Modernes</p>	
<p style="text-align: center;">Catégories principales : économie, culture</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts : globalisation, colonisation, culture, écologie, migration</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur les procédés d'échanges à l'échelle mondiale, décrivent ces derniers à l'aide d'exemples et déduisent les conséquences (FK/SK) ; • expliquent les nouveautés techniques et les mettent en relation avec les développements scientifiques (MK/SK) ; • analysent les gagnants et les perdants du commerce mondial ainsi que la création de comptoirs et d'empires coloniaux (MK/SK) ; • s'interrogent sur les différences et les points communs des cultures en contact (FK) ; 	<p><i>Découvertes, échanges et commerce au début des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grands voyages des Européens et leurs conséquences, p.ex. C. Colomb, V. de Gama, F. Magellan • Procédés d'échanges à l'échelle mondiale : hommes, animaux, plantes et maladies (« Columbus Exchange ») • Commerce à travers tous les continents (p.ex. société de L'Inde orientale) • Relation entre les progrès techniques et scientifiques et l'exploitation à l'aide de l'exemple des colonies ou des possibilités d'amélioration du bien-être grâce à l'obtention et au travail des matières premières <p><i>Rencontre de mondes étrangers</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Colonialisme : extermination de cultures par les conquérants européens, exportation de la civilisation européenne • Perception de cultures étrangères dans les arts au moyen d'exemples

<ul style="list-style-type: none"> • connaissent les conséquences de la rencontre de différentes cultures et représentations du monde au début des Temps Modernes et tirent des conclusions pour la coexistence actuelle de différentes cultures (OK) ; • expliquent les procédés d'échanges actuels et déduisent des possibilités d'actions pour l'écologie, le développement durable, la migration et la liberté de circulation (SK/OK). 	<p>dans la peinture au début des Temps Modernes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunités et dangers de la mondialisation à l'époque contemporaine
--	---

Thème : la ville au début des Temps Modernes. Diversité et antagonisme ?

Catégories : société, culture, genre, communication

Concepts : ville, citoyens, rapports entre hommes et femmes, conflit

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent le rôle de la ville en tant que pôle d'attraction au début des Temps Modernes (SK) ; • perçoivent la ville comme un espace d'opportunité et de conflits pour différents groupes de la population (SK) ; • analysent les relations interpersonnelles et les positions sociales de l'homme et de la femme (MK/SK) ; • développent de manière autonome des idées sur la vie future dans les villes et présentent les résultats de leurs réflexions 	<p><i>Développement des villes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Croissance des villes, de la vie urbaine et du travail (vie citoyenne, métiers, regroupements économiques) à l'exemple de Liège ou Cologne • Afflux de paysans et d'autres groupes dans les villes • Vie en communauté de différents groupes dans la ville, p.ex. les artisans, les commerçants, les Patriciens <p><i>Vie en communauté en ville au début des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflits sociaux en réaction au changement, p.ex. contacts avec les pauvres, les Juifs ; chasse aux sorcières • Détermination des rôles entre les hommes et les femmes ainsi que leurs droits respectifs : place des femmes dans l'artisanat, la politique et la famille <p><i>La ville, espace du futur : comment vivrons-nous ?</i></p> <p>Possibles développements, opportunités et problèmes dans les centres urbains du</p>
--	---

dans un exposé ou une présentation (OK/KK).	futur : augmentation de la population, pollution et mise en réseaux
---	---

<p>Thème : apparition de différentes formes d'états et de gouvernements. Qui détient le pouvoir ?</p>	
<p style="text-align: right;">Catégories : politique, économie, culture</p> <p style="text-align: center;"><i>Concepts : formes d'états, gouvernement, absolutisme, mercantilisme, propagande, république, monarchie, dictature</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • différencient les formes d'états et de gouvernements ainsi que leur développement (SK) ; • s'interrogent sur les impacts des différentes formes d'états sur la vie de chacun (FK) ; • analysent la représentation du pouvoir (p.ex. portraits des monarques baroques, frappes des pièces de monnaie, châteaux baroques et jardins) (MK). 	<p><i>Gouvernements à l'époque des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formes d'états et de gouvernements : monarchie, république ainsi que les systèmes de gouvernement choisis dans chaque forme d'état • Une nouvelle idée d'état fait école en France : l'absolutisme <ul style="list-style-type: none"> - L'absolutisme en tant que théâtre politique ayant un impact important (« les piliers du pouvoir » : la cour en tant que point de concentration du pouvoir, constructions prestigieuses à l'exemple du château de Versailles, les relations sociales déterminées en fonction du monarque, la science et l'art comme moyens de propagande, concept du Roi absolu) - Présentations de l'état et du gouvernement dans les représentations artistiques, p.ex. portraits du roi de France, Louis XIV - Le système économique du mercantilisme : gestion du commerce, manufactures, traitement des excédents • Angleterre : une société marquée par des éléments de participation citoyenne (parlementarisme, Bill of Rights)

Catégories : politique, société, économie, mentalité

Concepts : Lumières, révolution, séparation des pouvoirs, constitution, droits de l'homme et du citoyen, citoyen de l'État, Terreur, coup d'état

- s'interrogent sur les causes des révolutions actuelles et analysent les buts politiques qu'elles poursuivent (FK/OK) ;
- analysent les moyens utilisés pour atteindre les objectifs révolutionnaires (p.ex. les techniques médiatiques, les marches de protestation, les discours politiques, les actes de violence) (MK/SK) ;
- remettent en question leur propre concept de liberté et se rendent compte de la nécessité d'agir pour le maintien de la liberté dans la société (FK/OK) ;
- examinent des textes originaux contenant les idées des Lumières, situent ces derniers dans leur contexte social et reconnaissent leur force pour l'ordre social et politique de cette époque (MK/SK) ;
- analysent la révolution américaine comme expression de l'idéal des Lumières et examinent la problématique de l'application pratique de cet idéal et de ses exigences (SK) ;

Révolutions, une actualité brûlante ?

- La révolution, qu'est-ce que c'est ? (Exemples de soulèvements, de mouvements de protestation qui visent un changement fondamental de la société : élément moteur, acteurs et leurs rôles, réactions)
- Les médias comme outils du changement : de l'imprimé à Internet, p.ex. au moyen de tracts et des plateformes sur les réseaux sociaux

Idées et exigences des Lumières

- Impacts des Lumières sur le changement de la société aux 17^e et 18^e siècles : politique, science et technique, économie
- Développement de nouvelles idées relatives au gouvernement, la séparation des pouvoirs (à l'exemple de J. Locke ou Ch. de Montesquieu) et la liberté économique (A. Smith)

Fondation des États-Unis d'Amérique

- L'idée de la liberté comme principe de base de la vie des citoyens (p.ex. mouvement d'indépendance dans les colonies britanniques en Amérique du Nord, les citoyens et leurs intérêts économiques « No Taxation without representation! », Boston Tea Party, la Déclaration d'Indépendance de 1776, la violence pour imposer ses objectifs politiques au moyen de différents exemples)

<ul style="list-style-type: none"> • analysent les causes, le déroulement et la fin de la Révolution française (SK) ; • analysent des images connues sur les événements révolutionnaires et évaluent ces « icônes » de la révolution (MK/SK) ; • s'interrogent sur les causes de la radicalisation de la Révolution française (FK) ; • interprètent et évaluent la Révolution française comme l'élément déclencheur de bouleversements politiques et sociaux comme la fin du modèle traditionnel d'ordre social et politique (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilités et limites de la liberté politique et de la participation citoyenne aux Etats-Unis après la Déclaration d'indépendance : institutions politiques, répartition du pouvoir, système électoral, fonction de président, droits de l'homme pour tous ? <p><i>La Révolution française – Modèle de toutes les révolutions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les besoins de changements sociaux, économiques et politiques forment un horizon propice à l'action révolutionnaire dans une France longuement dirigée par l'absolutisme (p.ex. absence de pouvoir pour le Tiers État, faillite menaçante de l'état, les États Généraux se transforment en Assemblée nationale) • Une révolution change un pays : suppression des privilèges de la noblesse (droits de l'homme et du citoyen, structure de la Constitution de 1791, abolition de la monarchie), montée de la bourgeoisie • Radicalisation de la révolution : de la prise de la Bastille au régime de terreur des Jacobins • Protagonistes de la révolution dans les représentations artistiques et médiatiques, avec l'exemple de Maximilien de Robespierre ou de Danton, confrontation avec le concept d'« icônes de la révolution » • Les femmes dans la révolution (à l'aide des exemples suivants : la marche des femmes sur Versailles en 1789, Olympe de Gouges, la déclaration des droits des femmes et des citoyennes de 1791) • La fin de la révolution : le début d'un retour en arrière avec Napoléon ? (p.ex. Code civil, le 18 Brumaire, auto-couronnement de l'« Empereur des Français », plébiscites)
---	---

Thème : changements dans le travail et la vie des gens. Des progrès mais à quel prix ?

Catégories : économie, société, homme, politique

Concepts : industrialisation, capitalisme, question sociale, politique sociale, syndicat, infrastructure, digitalisation, écologie

- analysent les changements techniques et industriels de la première révolution industrielle (SK) ;
- décrivent les fondements du capitalisme (SK) ;
- reconnaissent la relation entre le mode économique industriel capitaliste du 19^e siècle et la situation sociale des travailleurs (SK) ;
- examinent les conséquences de l'appauvrissement au moyen de photographies sociales et de plans de constructions et de villes (MK/SK) ;
- recherchent des pistes possibles pour créer un ordre économique et social équitable, présentent leurs résultats avec des supports choisis librement (présentations, documents audio ou vidéo, contributions au journal de l'école) (MK/SK/OK).

Développement et conséquences de l'industrialisation

- Changements techniques et industriels de l'époque de la première révolution jusqu'à l'époque actuelle au moyen d'exemples choisis librement : p.ex. la machine à vapeur, mobilité, réseaux ferroviaires, télégraphe, téléphone, appareils électriques, médias de masse, appareils digitaux, mises en réseaux

Nouvelles formes économiques et sociales

- Développement du capitalisme comme mode économique déterminant des 19^e et 20^e siècles (possession des moyens de production, recherche des bénéfices, fonctions du marché, facteurs de production)
- L'usine comme système standard et les conséquences de l'industrialisation sur les hommes
 - Question sociale, apparition des couches sociales, paupérisation
 - Développement des villes, infrastructures pour les masses, (par exemple l'approvisionnement en eau et son évacuation, gaz, électricité et déchets)
 - Impacts de l'industrialisation sur d'autres domaines de la société comme l'art (réalisme et romantisme comme réaction) ; sciences (développement de la médecine, C. Darwin et la théorie de l'évolution etc.)
- Solutions possibles face à la nouvelle misère sociale

<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur les caractéristiques et les conséquences du changement industriel et technique actuel, comparent ce dernier avec celui de la première révolution industrielle, présentent les informations recueillies (FK/SK) ; • décrivent le changement du monde du travail, des techniques de communication, de la transmission du savoir, de la mise en réseaux et de l'interaction et ce, dans le cadre de la digitalisation (SK/KK) ; • déduisent la nécessité d'agir pour leur propre vie dans un monde digitalisé, par exemple en ce qui concerne leur choix de formation, l'orientation professionnelle et leur projet de vie (SK/OK) ; • recherchent selon leurs possibilités des solutions aux problèmes écologiques du présent et les analysent (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de services sociaux et sanitaires (développement d'un système social étatique, protection et soutien légaux pour les classes sociales défavorisées, apparition des syndicats, engagement ecclésiastique et citoyen) - Utopies sociales et économiques et les difficultés de leur mise en œuvre (Saint-Simon, Karl Marx, Friedrich Engels, etc.) <p><i>Changements actuels dans le travail et la société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Défis économiques et sociaux soumis au contexte actuel de la mondialisation et de la digitalisation (destruction de l'environnement, partage des bénéfices, révolution digitale) • Visions pour l'économie et la société du futur : disparition des métiers traditionnels dans l'industrie, le commerce et l'administration, apparition de nouveaux métiers « digitaux », possibilités de protection sociale p.ex. grâce à d'autres modèles fiscaux et de garantie de revenus
--	---

Thème : la révolution belge. Naissance d'une nation ?

Catégories : politique, société, culture

Concepts : restauration, révolution, autodétermination, système électoral, fédération, nation, héros, icône

<ul style="list-style-type: none"> • acquièrent des connaissances sur les causes et le déroulement de la révolution belge de 1830/31 (SK) ; 	<p><i>Causes et contexte de la révolution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Causes du mécontentement au Sud du Royaume des Pays-Bas : délimitation aléatoire des frontières et politique de restauration du Congrès de Vienne, problèmes structurels, différences culturelles • Déroulement et résultats de la révolution belge : meneurs, profiteurs et déçus de la révolution belge, Constitution de 1831
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • analysent le contenu standard et interprété de la peinture historique et analysent les concepts de « héros » et d'« icône » (MK/SK/OK) ; • comparent des articles choisis de la Constitution belge de 1831 avec les règles actuelles en tenant compte de la perspective des droits de l'homme et du citoyen ainsi que des possibilités de participation politique (MK/SK) ; • comparent le statut de la Belgique après la révolution de 1830 et celui de nos jours en se posant la question de savoir si la Belgique est une nation (FK/OK). 	<p><i>Icônes de la révolution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentation de la révolution belge dans les œuvres d'art comme p.ex. la peinture historique de G. Wappers « Épisode des journées de septembre 1830 » <p><i>Constitution et fédéralisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Système politique de l'état belge après la révolution de 1830 (système électoral, droits de l'homme, possibilités de participation politique) • Construction actuelle de l'état belge et mise en évidence des structures fédérales
--	---

5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire

<p>Thématique : le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs</p>	
<p>Thème : nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ?</p>	
<p>Catégories : espace, société, culture, économie, politique <i>Concepts : colonie, impérialisme, nationalisme, darwinisme social, racisme</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> caractérisent l'impérialisme comme une radicalisation du nationalisme et comme une conséquence de l'expansionnisme économique (SK) ; envisagent l'impérialisme dans sa dimension historique et le considèrent comme un phénomène constant des sociétés modernes (OK/SK) ; expliquent les moyens d'oppression des populations dominées et l'attitude méprisante des colonisateurs (SK) ; s'interrogent sur les stéréotypes racistes dans les représentations coloniales et impérialistes, analysent ces derniers. Ils travaillent p.ex. des photos, des caricatures, des cartes postales et des publicités (FK/MK/SK) ; 	<p><i>L'impérialisme dans sa dimension historique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Qu'y a-t-il de nouveau dans l'impérialisme ? (le détournement du potentiel de violence des sociétés de masse européennes vers l'extérieur, expansion économique, élévation nationaliste, darwinisme social, racisme, relation entre progrès technique et exploitation et oppression impérialistes, colonies comme objets de prestige) Domination coloniale : relations entre les colonisateurs et les peuples opprimés, justification de l'oppression, conséquences pour les mères patries (l'exemple de la Belgique) Racisme et stéréotypes racistes dans la culture populaire à l'exemple de la BD « Tintin au Congo » de Hergé <p><i>Impacts de l'impérialisme sur la société actuelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle à l'exemple des problèmes économiques, sociaux et politiques des anciennes colonies comme le Congo/la République Démocratique du Congo Tendances impérialistes dans la société actuelle, à l'exemple de la politique étrangère de la Russie et de la Chine
<ul style="list-style-type: none"> décrivent d'après des exemples choisis les conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle (SK) ; recherchent au sujet de tendances impérialistes dans la société actuelle (MK/SK) ; discutent les possibilités d'une cohabitation pacifique de différentes cultures et d'ordres sociaux et politiques (SK/OK/KK). 	

Thème : première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?

Catégories : guerre, paix, économie, technique, politique

Concepts : système d'alliances, neutralité, guerres des ressources, ordre de paix, communauté internationale, minorité nationale

- expliquent les alliances en Europe avant le début de la première guerre mondiale et mesurent leur impact sur un danger de guerre (SK) ;
- connaissent les circonstances militaires, économiques et mentales de la conduite de la première guerre mondiale et expliquent sa nouvelle dimension (SK) ;
- analysent la relation entre le progrès technique et la cruauté de la guerre ainsi que la responsabilité éthique à l'exemple de la première guerre mondiale et des conflits actuels (SK/OK) ;
- soumettent les représentations de la guerre (photographies de guerre, films, affiches de propagande, littérature) à une analyse critique (MK/SK/OK) ;
- considèrent le Traité de Versailles comme une conséquence de la guerre et comme une tentative d'assurer stabilité et ordre pour le futur (SK/OK) ;
- développent et discutent des possibilités de création d'une Paix équitable et y associent p.ex. l'instrument du traité de paix en abordant les perspectives de réparation et de punition (SK/OK) ;
- décrivent le référendum populaire en Belgique de l'Est comme une conséquence du Traité de Versailles et formulent des hypothèses sur les conséquences (sociales, économiques et psychologiques) d'un tel changement d'Etat (SK/FK).

Causes

- Interdépendance des politiques extérieures des puissances européennes : course à l'armement, système d'alliances (Empires centraux, Entente) et neutralité (à l'exemple de la Belgique)
- Éclatement de la guerre (Attentat de Sarajevo et ses conséquences), stratégies de guerre (Plan Schlieffen et son échec)

Déroulement

- Champ de bataille en Europe : la Belgique (invasion des troupes allemandes, le front en Flandre occidentale, la faim derrière le front, l'obligation de travail, la résistance)
- La guerre comme destruction massive des ressources (hommes et matériel) : guerre des tranchées, débuts de la « guerre totale », technicité de la guerre, combats pour le matériel, guerre de propagande
- Échec de la « bataille décisive » pour l'Allemagne à l'ouest en 1918, les révolutions renversent les régimes monarchiques (p.ex. l'Allemagne), libération de la Belgique, Armistice

Conséquences

- Apparition d'un ordre de paix : la souveraineté des peuples comme principe d'ordre (les 14 points de Wilson, la Société des Nations)
- Organisations territoriales (Traité de la banlieue de Paris à l'exemple du Traité de Versailles), tentations révisionnistes

	<ul style="list-style-type: none"> Eupen et Malmedy en Belgique (exemple d'une réparation de guerre, sens du référendum populaire)
--	---

Thème : les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dûs à un nouveau départ ?

Catégories : politique, société, vie quotidienne, culture, mentalité

Concepts : modes de vie, modernité, avant-garde, émancipation, crise économique, fascisme

- analysent les tendances de la modernité dans les années 1920 et 1930 p.ex. au moyen des courants avant-gardistes (peinture, film), de l'architecture moderne, de la sexualité (MK/SK) ;
- trouvent des justifications à ce que les efforts de modernisation d'une minorité ont été considérés de manière sceptique voire hostile par la majorité de la société et ont pu conduire à des tendances révisionnistes et le peuvent encore aujourd'hui (SK/OK) ;

- décrivent et évaluent le rôle des femmes dans l'entre-deux guerres (SK/OK) ;
- examinent le développement des droits de la femme dans plusieurs pays européens et le comparent avec les développements actuels (SK/OK).

Modernité et révisionnisme

- Les efforts de modernisation de l'avant-garde bouleversent les sociétés conservatrices :
 - Nouveaux modes de vie et de travail
 - Renouveau artistique
 - Réseaux mondiaux (p.ex. aviation, radio, marché financier)
- La modernité déclenche des réactions contraires : pensées révisionnistes, peur du progrès dans les milieux traditionnels, mouvements extrémistes (comme le fascisme en Italie, le mouvement national-socialiste en Allemagne, les rexistes et le VNV (Ligue nationale flamande) en Belgique)

Développement des droits de la femme

Amorces de changements dans la relation entre hommes et femmes :

- Premières formes de l'égalité des sexes
- Évolution des droits de la femme du 19^e siècle jusqu'à l'époque actuelle, p.ex. au moyen du droit de vote, activité professionnelle, accès aux établissements scolaires

Thème : national-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ?

Catégories : politique, société, guerre

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

Conditions propices à l'apparition de structures totalitaires et à leur consolidation

<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent et examinent les conditions sous lesquelles certains pays ont développé un système totalitaire et d'autres pas (FK/SK) ; • dégagent les aspects des structures du pouvoir de la dictature national-socialiste et montrent que l'idéologie national-socialiste traversa tous les domaines de la vie (SK) ; • considèrent les réactions de la population de la Belgique de l'Est face à la montée du national-socialisme (pro-Belges, pro-Allemands, « neutres » ?) et s'interrogent sur leurs motivations (SK/MK/FK) ; • connaissent les différentes phases et étapes de la deuxième guerre mondiale (SK) ; • décrivent le développement de l'exclusion et de la privation de droits des minorités (p.ex. les Juifs, Sinté et Roms) dans la société national-socialiste (SK) ; • analysent des documents sur l'organisation et l'exécution de l'holocauste et les mettent en contraste avec les témoignages individuels des victimes (lettres, journaux intimes, etc.). Grâce à cela, ils constatent la contradiction entre les propos déshumanisants des Nazis et l'intensité de l'expérience et de la souffrance humaines (MK, OK) ; • à partir de la dénazification (p.ex. en Belgique de l'Est), ils formulent des questions sur le fonctionnement des sociétés post-totalitaires (question de 	<ul style="list-style-type: none"> • Les radicaux aspirent au pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> - Structures politiques (« république sans républicains » en Allemagne) - <i>Evolutions économiques</i> (crise économique des années 1920, inflation, crise économique mondiale) - Tentations révisionnistes (combat contre Versailles, négociations entre les gouvernements belge et allemand depuis 1925) • L'Allemagne dès 1933 : « Prise de pouvoir » de la NSDAP, établissement d'une dictature (idéologisation, suppression de la séparation des pouvoirs et des droits fondamentaux, mise au pas), résistance face à la dictature, préparations à la guerre (plan quinquennal, réintroduction du service militaire, politique étrangère en deux phases) <p><i>La Belgique de l'Est après 1933</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Belgique de l'Est après 1933 : polarisation en groupes pro-Belges et pro-Allemands, la non-politisation comme facteur • La Belgique de l'Est 1940-45 : le rattachement d'Eupen et Malmedy à l'Allemagne, enrôlements de soldats, expériences de guerre au nord et au sud de la Belgique de l'Est, résistance, fin de la guerre <p><i>La deuxième guerre mondiale, la fin de la guerre et la gestion du passé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Deuxième Guerre mondiale sous la perspective européenne (étapes : guerre de révision de 1939 à 1940, guerre pour l'« espace vital » de 1941 à 1943, « guerre totale » de 1943 à 1945, formation de la coalition anti-Hitler) • De l'antisémitisme à l'holocauste : l'idéologie du national-socialisme et ses conséquences barbares (persécution des Juifs, de la privation de leurs droits jusqu'à leur extermination) • « Nettoyages » en Belgique après la guerre (Comparaison avec la dénazification en Allemagne)
---	---

<p>responsabilité, mutisme et refoulement) (FK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur les points communs et les différences entre les courants politiques radicaux passés et actuels et les comparent (FK/SK) ; • recherchent et discutent les causes, les intentions et les dangers de la participation à un gouvernement actuel des partis populistes de droite ou d'extrême-droite (SK/OK). 	<p><i>Tendances politiques actuelles de radicalisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendances de droite radicale dans la société actuelle à l'aide d'exemples sélectionnés p.ex. en Belgique, en Allemagne, aux USA (causes, menace de la démocratie, possibilités d'endiguement) et mouvements radicaux du passé
---	--

Thématique : de la guerre froide au 21^e siècle– Apparition de deux blocs et d'un (dés)ordre nouveau

Thème : comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde depuis 1945 ?

Catégories : politique, économie, société, espace
Concepts : blocs de l'Est et de l'Ouest, économie (sociale) de marché, économie planifiée, ère atomique

<ul style="list-style-type: none"> • conceptualisent l'ordre des Etats après 1945 au moyen des notions et concepts de « grande puissance » et de « bloc » (SK) ; • analysent des images, des documents audio et vidéo provenant de l'Est et de l'Ouest (p.ex. des caricatures, affiches et infos télévisées) à l'aide d'exemples de différents pays (MK/SK) ; • remettent en question la stratégie de la menace atomique : pourquoi la guerre froide n'est-elle pas devenue une guerre « chaude » ? (FK/SK) ; • interprètent la chute du bloc de l'Est d'après différentes perspectives, développent leurs propres argumentations, les présentent et les défendent (MK/SK/OK). 	<p><i>Deux grands blocs de pouvoir : Est vs Ouest</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'Ouest apparait : liberté et prospérité pour tous ? (économie de marché, défense commune : OTAN, médiatisation de la société, mouvement de mai 68') • Le bloc de l'Est : socialisme réel (dictature, économie planifiée dirigée par l'Etat, le pacte de Varsovie, les mouvements d'opposition) • Médiatisation de la société : les nouveaux médias (radio, télévision, cinéma, journaux, magazines, etc.) accélèrent le changement culturel et social • Les pays non alignés : y a-t-il une troisième voie ? (exemple de l'Inde) <p><i>Guerre froide, guerre par procuration et fin d'un monde bipolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflits à l'échelle mondiale et guerres durant l'époque de l'opposition entre les deux blocs (p.ex. la guerre de Corée ou la guerre du Vietnam), course à l'armement, arme atomique et ses conséquences (crise de Cuba), volonté de désarmement, mouvement pour la paix, crise et fin du bloc de l'Est, fin de la guerre froide • Y a-t-il eu un nouvel ordre mondial après l'ouverture du rideau de fer ?
--	---

Thème : le monde après 1990. Quelles solutions existe-t-il pour les anciens et nouveaux défis ?

Catégories : espace, temps, techniques, mentalité, guerre et paix

Concepts : organisation internationale, puissance mondiale, fédéralisme, postdémocratie, digitalisation, globalisation, changements climatiques, migration

- expliquent les problèmes actuels et les défis des démocraties occidentales à l'aide d'exemples travaillés dans la perspective historique et utilisent p.ex. les concepts « postdémocratie », « culture », « migration », « terrorisme », « digitalisation », « démographie » ou « climat » (SK) ;
- analysent les changements des relations de pouvoir à la suite de la montée des nouvelles puissances mondiales (SK/OK) ;
- s'interrogent sur les problèmes des démocraties en Europe (à l'exemple de la Belgique) et sur les défis du présent (FK) ;
- discutent le développement du déficit démocratique dans les sociétés occidentales à partir de la thèse de la « postdémocratie » (SK/OK) ;
- reconnaissent que le terrorisme et les guerres asymétriques trouvent leurs racines dans le passé (SK/OK) ;
- développent leurs propres raisonnements sur la résolution et l'évitement de guerres et conflits sur base d'exemples historiques (FK/OK) ;

Défis de la démocratie et nouveaux acteurs mondiaux principaux

- L'apparition de nouvelles puissances mondiales à l'exemple de la Chine (évolution de la population, informations économiques, intérêts internationaux, culture, politique étrangère et militaire)
- La démocratie est-elle en crise ?
Changement démographique, individualisation progressive des sociétés occidentales, procédures démocratiques à l'âge de la digitalisation et des médias, « postdémocratie » (selon C. Crouch), nouvelles formes de participation citoyenne
- L'Etat fédéral belge : un idéal de démocratie ou un obstacle pour l'évolution démocratique ?
- Protection des minorités en Europe à l'aide d'exemple choisis comme la Communauté germanophone de Belgique ou le Tyrol du Sud
- L'Union Européenne (UE) est-elle en crise ?
Déséquilibre économique entre les pays du sud et ceux du centre et du nord de l'Europe, relations des états avec l'UE

Terrorisme et « nouvelles guerres »

- Origine d'un nouveau désordre mondial ?
Terrorisme à l'échelle mondiale à l'exemple de l'attentat du 11.09.2001 à New York, guerres asymétriques
- Origines et dangers du terrorisme dans une perspective historique : pénurie de ressources comme cause de conflits, terrorisme comme menace du monopole de la puissance publique et de la promesse de paix intérieure des Etats au sein de l'UE, pistes de solutions face à la stratégie terroriste de violence, etc.

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent la révolution digitale comme une mise en réseaux et comme la propagation d'une nouvelle technologie de base et transversale. Ils mettent cette révolution en relation avec la révolution industrielle (SK) ; • analysent les chances et les risques de la digitalisation et déduisent des options pour leur propre vie (SK/OK) ; <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissent l'importance des institutions internationales pour la gestion des défis et des problèmes internationaux et s'interrogent sur la possible résolution des problèmes aux niveaux local, national et international (SK/FK) ; • échangent des idées pour une cohabitation pacifique d'hommes issus de différentes cultures (SK/OK). 	<p><i>Nouveaux développements et innovations au travail et dans la vie quotidienne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre dans un monde digital : Internet comme innovation essentielle dans tous les domaines de la vie et du travail avec les chances et risques qu'il comporte : <ul style="list-style-type: none"> - Le monde du travail en mutation : nouvelle relation entre travail et loisirs, réduction du temps de production, nouveau comportement du consommateur - Modification de la vie privée : nouveau rapport à l'espace et au temps lors d'achats, divertissements, communication - Réseaux sociaux et numériques : nouvelles formes de participation et de communication, gestion des fake-news et des théories du complot dans une perspective historique, populisme et falsification historique comme outil politique <p><i>Défis des phénomènes mondiaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintien de la paix dans un monde complexe : retour vers le nationalisme ou collaboration internationale ? Raison d'être de l'ONU et des autres organisations internationales • Problèmes mondiaux et collaboration internationale comme solutions possibles : <ul style="list-style-type: none"> - Changements climatiques, possibilités de protection climatique, conséquences de la protection climatique sur le mode de vie, la consommation et la répartition des chances à l'échelle mondiale - La migration comme défi mondial : migration dans le passé, causes des exils et migrations dans la société actuelle, exils et mouvements migratoires en Europe et vers l'Europe depuis 1990, intégration ou assimilation ? Différents modes de vie et cultures au sein d'un pays ?
--	--

B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

Thème : quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution au présent et au futur ?	
Catégories : espace, temps, homme <i>Concepts : histoire, passé, récit historique</i>	
<ul style="list-style-type: none">• différencient le passé et l'histoire à l'aide de leur propre biographie (p.ex. photos d'enfants, histoire de la famille, etc.) ;• décrivent la différence entre histoire et passé (SK) ;• analysent la représentation du passé et de l'histoire dans différents médias (SK/OK) ;• reconnaissent la différence entre fiction et construction historique (SK).	<p><i>Sens et but de l'histoire et du cours d'histoire</i></p> <ul style="list-style-type: none">• L'histoire sous forme de récits sur le passé sous différents supports : films, expositions, jeux vidéo (p.ex. la série « Assassin's Creed »)

Thème : le monde en mouvement	
Catégories : espace, culture, homme, politique <i>Concepts : migration, colonialisme, impérialisme</i>	
<ul style="list-style-type: none">• observent les mouvements migratoires actuels et historiques à l'aide d'exemples de leur propre univers (SK/OK) ;• s'interrogent sur les causes qui poussent des hommes à quitter leur patrie (FK) ;• s'interrogent sur et comprennent les différences et les points communs des cultures qui s'affrontent (FK/SK) ;• déduisent des conclusions pour la cohabitation actuelle de différentes cultures (OK).	<p><i>Les hommes migrent</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Différents parcours de vie (éventuellement grâce à l'histoire de condisciples ou de leur propre histoire familiale)• Pourquoi les hommes migrent-ils ? (Causes dans le domaine de la politique, de l'économie, de la religion, de l'éducation et de l'environnement) <p><i>Des mondes étrangers s'affrontent</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Les Européens conquièrent le monde (Belgique et Congo, Espagne et Amérique du Sud)• Destruction, mélange ou repli des cultures

Thème : développement des droits de l'homme

Catégories : politique, droit, société, homme

Concepts : droits de l'homme, démocratie, état de droit, dictature, révolution

<ul style="list-style-type: none">• s'interrogent sur leurs propres représentations des droits de l'homme (FK) ;• reconnaissent les droits de l'homme comme une partie de l'évolution historique qui n'est pas encore terminée (SK/OK) ;• discutent les atteintes actuelles et historiques aux droits de l'homme (SK/OK/MK).	<p><i>Origine des droits de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Évolution historique des droits de l'homme (révolution américaine : déclaration de l'Indépendance en 1776, Révolution française : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen en 1789, les Nations Unies : Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948) <p><i>Atteintes actuelles et historiques aux droits de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none">• La vie dans une dictature, p.ex. en Corée du Nord, en Syrie ou en Chine• Domaines de conflits dans l'Etat de droit démocratique : surveillance (digitale), droit au travail et au logement, peine de mort
--	---

Thème : mondialisation – échanges à l'échelle mondiale

Catégories : espace, économie, culture

Concepts : mondialisation, communication, répartition du travail

<ul style="list-style-type: none">• connaissent les caractéristiques des processus actuel et historique de la mondialisation (SK) ;• analysent les gagnants et les perdants du développement économique et du commerce à l'échelle mondiale (SK/OK) ;	<p><i>Caractéristiques de la mondialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Processus d'échanges à l'échelle mondiale à l'exemple des hommes (« travailleurs nomades », élite digitale à l'échelle mondiale), des technologies (Internet, réseaux sociaux), des cultures (la musique, les films ou la mode)• Commerce et transferts à travers tous les continents (production d'ordinateurs, de téléphones portables ou de vêtements) <p><i>Gagnants et perdants</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Opportunités de la mondialisation : collaboration internationale, développement économique, échanges culturels, communication et transmission des connaissances
--	---

<ul style="list-style-type: none"> expliquent les écarts dans les niveaux de vie et dans les possibilités de participation à la société au moyen de concepts antinomiques, p.ex. riche-pauvre, droit-injustice (SK) ; représentent les chances et les dangers de la mondialisation pour leur propre univers p.ex. au moyen d'affiches ou d'exposés (SK/MK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> Relation entre la production de masse à l'échelle mondiale et le travail des enfants Différents niveaux de vie dans le monde Problème de la durabilité dans une société de consommation et d'abondance (relation entre l'économie et l'écologie)
--	--

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnaire (FK/MK) ; présentent leurs conclusions (MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques
--	--

Thème : démocratie et participation

Catégories : politique, homme, droit, société

Concepts : formes d'Etat, gouvernement, république, monarchie, dictature, droits civiques

<ul style="list-style-type: none"> distinguent les différentes formes d'Etats et de gouvernements (SK) ; connaissent leurs droits et devoirs en tant que citoyen dans une démocratie (SK/OK) ; s'interrogent sur les différences entre la vie dans une dictature et dans une démocratie (FK/SK) ; considèrent la démocratie comme le résultat de confrontations politiques et de développements historiques (SK/OK). 	<p><i>Qu'est-ce qu'une démocratie ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formes d'Etats et de gouvernements : monarchie, république, dictature ainsi qu'un choix de systèmes de gouvernement dans chaque forme d'Etat Droits et devoirs du citoyen dans un système démocratique (droit de vote, droit d'association, liberté d'opinion, etc.) <p><i>Développement de la participation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La violence, une étape nécessaire pour la participation citoyenne ? (p.ex. Révolution française, révolution pacifique en RDA) Développement du droit de vote pour les femmes
--	---

Concepts : industrialisation, capitalisme, question sociale, politique sociale, syndicat, infrastructure, digitalisation

- analysent les changements techniques et industriels du monde du travail (SK) ;

- décrivent les principes de base du capitalisme (SK) ;
- reconnaissent la relation entre le monde économique industriel capitaliste et la situation sociale des travailleurs (SK) ;
- représentent les conséquences et les pistes de solution des nouvelles formes de travail (SK/OK/MK) ;

- décrivent, dans le cadre de la digitalisation, les changements du monde du travail, les techniques de communication, la transmission des connaissances, la mise en réseau et l'interaction, expliquent leurs conclusions dans des exposés ou des discussions en groupes (SK/KK) ;
- déduisent la nécessité d'agir pour leur propre vie dans un monde digital, p.ex. en ce qui concerne les intérêts de formation, l'orientation professionnelle et leur projet de vie (SK/OK).

Apparition et conséquences de l'industrialisation

- bouleversements techniques et industriels de l'époque de la première révolution industrielle jusqu'à aujourd'hui au moyen d'exemples sélectionnés : la machine à vapeur, les appareils électriques, la mobilité/le réseau des transports sur base de la technique ferroviaire, le télégraphe/le téléphone, les appareils digitaux, les médias de masse et les réseaux

Nouvelles formes d'économie et de société

- Développement du capitalisme comme mode économique déterminant des 19^e et 20^e siècles (possession des moyens de production, recherche des bénéfices, fonctions du marché, facteurs de production)
- Nouvelle façon de travailler et ses conséquences :
 - Question sociale, apparition des couches sociales, paupérisation
 - Développement des villes, urbanisme, infrastructures pour les masses
 - Développement des services sociaux et des services de santé (législation sociale, syndicats, initiatives citoyennes etc.)

Changements actuels dans le travail et la société

- Défis économiques et sociaux soumis au contexte actuel de la globalisation et de la digitalisation (répartition des bénéfices, organisation du temps de travail, obligations fiscales)
- Visions de l'économie et de la société du futur : comment travaillerons-nous plus tard ?

Thème : guerre et paix**Catégories : guerre, paix, société***Concepts : conflit, propagande, alliance, communication, souvenir*

<ul style="list-style-type: none">• expliquent à l'aide d'un exemple, les conditions d'éclatement d'une guerre (SK/OK) ;• analysent différentes représentations de la guerre (photos, cartes postales, affiches, films, jeux vidéo, etc.) (SK/MK) ;• observent les conditions de vie pendant une guerre (SK) ; • se demandent comment et pourquoi la guerre fait l'objet d'un acte de souvenir et présentent le résultat de leurs réflexions (FK/MK).	<p><i>Éclatement de la guerre et son évitement</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Causes de la guerre : conflits territoriaux, soif de pouvoir, confrontations religieuses, intérêts économiques, différences culturelles• Bourrage de crâne pour la guerre : propagande• Comment assure-t-on la paix de manière durable ? (Traités, collaboration, alliances) <p><i>Vivre et mourir pendant la guerre</i></p> <ul style="list-style-type: none">• La vie sur le front (service militaire, matérialisation de la guerre)• La vie quotidienne pendant la guerre (rationnement, les femmes dans l'industrie de l'armement, les enfants dans la guerre, « front patriotique ») <p><i>Culture du souvenir</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Souvenir conscient : commémoration, anniversaire, recherche, mémorial, cimetières• Refoulement, oubli, mutisme
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none">• font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ;• analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnement (FK/MK) ;• présentent leurs conclusions (MK/KK).	<ul style="list-style-type: none">• Événements et développements politiques, anniversaires historiques
---	--

5.3.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire

Thématique : le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs

Thème : nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ?

Catégories : espace, société, culture, économie, politique

Concepts : colonie, impérialisme, nationalisme, darwinisme social, racisme

<ul style="list-style-type: none"> caractérisent l'impérialisme comme une radicalisation du nationalisme et comme une conséquence de l'expansionnisme économique (SK) ; expliquent les moyens d'oppression des populations dominées et l'attitude méprisante des colonisateurs (SK) ; analysent les stéréotypes racistes dans les représentations coloniales et impérialistes, analysent ces derniers. Ils travaillent p.ex. des photos, des caricatures, des cartes postales et des publicités (FK/MK/SK) ; s'informent sur les tendances impérialistes dans la société actuelle (MK/SK). 	<p><i>L'impérialisme dans sa dimension historique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Qu'y a-t-il de nouveau dans l'impérialisme ? (le détournement du potentiel de violence des sociétés de masse européennes vers l'extérieur, expansion économique, élévation nationaliste, darwinisme social, racisme, relation entre progrès technique et exploitation et oppression impérialistes, colonies comme objets de prestige) Domination coloniale : relations entre les colonisateurs et les peuples opprimés, justification de l'oppression, conséquences pour les mères patries (l'exemple de la Belgique) Racisme et stéréotypes racistes dans la culture populaire à l'exemple de la BD « Tintin au Congo » de Hergé <p><i>Impacts de l'impérialisme sur la société actuelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle à l'exemple des problèmes économiques, sociaux et politiques des anciennes colonies comme le Congo/la République Démocratique du Congo Tendances impérialistes dans la société actuelle, à l'exemple de la politique étrangère de la Russie et de la Chine
--	--

Thème : première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?

Catégories : guerre, paix, économie, technique, politique

Concepts : système d'alliances, neutralité, guerres des ressources, ordre de paix, communauté internationale, minorité nationale

<ul style="list-style-type: none"> représentent les alliances en Europe avant le début de la première guerre mondiale et 	<p><i>Causes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Interdépendance des politiques extérieures des puissances européennes : course à l'armement, système d'alliances (Empires
---	--

<p>mesurent leur impact sur un danger de guerre (SK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissent les circonstances militaires, économiques et mentales de la conduite de la première guerre mondiale et expliquent sa nouvelle dimension (SK) ; • analysent la relation entre le progrès technique et la cruauté de la guerre ainsi que la responsabilité éthique à l'exemple de la première guerre mondiale (SK) ; • analysent les représentations de la guerre (photographies de guerre, films, affiches de propagande, littérature) (MK/SK/OK) ; <ul style="list-style-type: none"> • considèrent le Traité de Versailles comme une conséquence de la guerre et comme une tentative d'assurer stabilité et ordre pour le futur (SK/OK) ; • développent et discutent des possibilités de créer un ordre pacifique et juste (SK/OK) ; • décrivent le référendum populaire en Belgique de l'Est comme une conséquence du Traité de Versailles (SK). 	<p>centraux, Entente) et neutralité (à l'exemple de la Belgique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éclatement de la guerre (Attentat de Sarajevo et ses conséquences), stratégies de guerre (Plan Schlieffen et son échec) <p><i>Déroulement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Champ de bataille en Europe : la Belgique (invasion des troupes allemandes, le front en Flandre occidentale, la faim derrière le front, l'obligation de travail, la résistance) • La guerre comme destruction massive des ressources (hommes et matériel) : guerre des tranchées, débuts de la « guerre totale », technicité de la guerre, combats pour le matériel, guerre de propagande • Échec de la « bataille décisive » pour l'Allemagne à l'Ouest en 1918, les révolutions renversent les régimes monarchiques (p.ex. l'Allemagne), libération de la Belgique, Armistice <p><i>Conséquences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apparition d'un ordre de paix : la souveraineté des peuples comme principe d'ordre (les 14 points de Wilson, la Société des Nations) • Organisations territoriales (Traités de la banlieue de Paris à l'exemple du Traité de Versailles), tentations révisionnistes • Eupen et Malmedy en Belgique (exemple d'une réparation de guerre, sens du référendum populaire)
---	---

Thème : les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dûs à un nouveau départ ?

Catégories : politique, société, vie quotidienne, culture, mentalité

Concepts : modes de vie, modernité, avant-garde, émancipation, crise économique, fascisme

- examinent les tendances de la modernité dans les années 1920 et 1930 p.ex. au moyen des courants avant-gardistes (peinture, film), de l'architecture moderne, de la sexualité, etc. (MK/SK) ;
- trouvent des justifications à ce que les efforts de modernisation d'une minorité ont été considérés de manière sceptique voire hostile par la majorité de la société et ont pu conduire à des tendances révisionnistes et le peuvent encore aujourd'hui (SK/OK).

Modernité et révisionnisme

- Les efforts de modernisation de l'avant-garde bouleversent les sociétés conservatrices :
 - Nouveaux modes de vie et de travail
 - Renouveau artistique
 - Réseaux mondiaux (p.ex. aviation, radio, marché financier)
 - Evolution de l'image de la femme et de ses droits
- La modernité déclenche des réactions contraires : pensées révisionnistes, peur du progrès dans les milieux traditionnels, mouvements extrémistes (comme le fascisme en Italie, le mouvement national-socialiste en Allemagne, les rexistes et le VNV -Ligue nationale flamande- en Belgique)

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

- font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ;
- analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnement (MK) ;
- présentent leurs conclusions (KK/MK).

- Événements et développements politiques, anniversaires historiques

Thème : national-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ?

Catégories : politique, société, guerre

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

- s'interrogent et examinent les conditions sous lesquelles certains pays ont développé un système totalitaire et d'autres pas (FK/SK) ;
- dégagent les aspects des structures du pouvoir de la dictature national-socialiste et montrent

Conditions propices à l'apparition de structures totalitaires et à leur consolidation

- Les radicaux aspirent au pouvoir :
 - Structures politiques (« république sans républicains » en Allemagne)

<p>que l'idéologie national-socialiste traversa tous les domaines de la vie (SK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • considèrent les réactions de la population de la Belgique de l'Est face à la montée du national-socialisme (pro-Belges, pro-Allemands, « neutres ») (SK/MK/FK) ; • connaissent les différentes phases et étapes de la deuxième guerre mondiale (SK) ; • décrivent le développement de l'exclusion et de la privation de droits des minorités (p.ex. les Juifs, Sinté et Roms) dans la société national-socialiste (SK) ; • à partir de la dénazification (p.ex. en Belgique de l'Est), ils formulent des questions sur le fonctionnement des sociétés post-totalitaires (question de responsabilité, mutisme et refoulement) (FK) ; • recherchent et discutent les causes, les intentions et les dangers de la participation des partis populistes de droite ou d'extrême-droite à un gouvernement actuel (SK/OK/MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolutions économiques (crise économique des années 1920, inflation, crise économique mondiale) - Tentations révisionnistes (combat contre Versailles, négociations entre les gouvernements belge et allemand depuis 1925) • L'Allemagne dès 1933 : « Prise de pouvoir » de la NSDAP, établissement d'une dictature (idéologisation, suppression de la séparation des pouvoirs et des droits fondamentaux, mise au pas), résistance face à la dictature, préparations à la guerre (plan quinquennal, réintroduction du service militaire, politique étrangère en deux phases) <p><i>La Belgique de l'Est après 1933</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Belgique de l'Est après 1933 : polarisation en groupes pro-Belges et pro-Allemands, la non-politisation comme facteur • La Belgique de l'Est 1940-45 : le rattachement d'Eupen et Malmedy à l'Allemagne, enrôlement de soldats, expériences de guerre au nord et au sud de la Belgique de l'Est, résistance, fin de la guerre <p><i>La deuxième guerre mondiale, la fin de la guerre et la gestion du passé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La deuxième guerre mondiale sous la perspective européenne (étapes : guerre de révision de 1939 à 1940, guerre pour l'« espace vital » de 1941 à 1943, « guerre totale » de 1943 à 1945, formation de la coalition anti-Hitler) • De l'antisémitisme à l'holocauste : l'idéologie du national-socialisme et ses conséquences barbares (persécution des Juifs, de la privation de leurs droits jusqu'à leur extermination) • « Nettoyages » en Belgique après la guerre (Comparaison avec la dénazification en Allemagne) <p><i>Tendances politiques actuelles de radicalisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendances de droite radicale dans la société actuelle à l'aide d'exemples sélectionnés p.ex. en Belgique, en Allemagne, aux USA (causes, menace de la démocratie, possibilités d'endiguement)
---	---

Thème : comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde depuis 1945 ?

Catégories : politique, économie, société, espace

Concepts : blocs de l'Est et de l'Ouest, économie (sociale) de marché, économie planifiée, ère atomique

- conceptualisent l'ordre des Etats après 1945 au moyen des notions et concepts de « grande puissance » et de « bloc » (SK) ;

- remettent en question la stratégie de la menace atomique : pourquoi la guerre froide n'est-elle pas devenue une guerre « chaude » ? (FK/SK) ;

- abordent la chute du bloc de l'Est (SK).

Deux grands blocs de pouvoir : Est vs Ouest

- L'Ouest apparait : liberté et prospérité pour tous ? (économie de marché, défense commune : OTAN, médiatisation de la société, mouvement de mai 68')
- Le bloc de l'Est : socialisme réel (dictature, économie planifiée dirigée par l'Etat, le pacte de Varsovie, les mouvements d'opposition)
- Les pays non alignés : y a-t-il une troisième voie ? (exemple de l'Inde)

Guerre froide, guerre par procuration et fin d'un monde bipolaire

- Conflits à l'échelle mondiale et guerres durant l'époque de l'opposition entre les deux blocs (p.ex. la guerre de Corée ou la guerre du Vietnam), course à l'armement, arme atomique et ses conséquences (crise de Cuba), volonté de désarmement, mouvement pour la paix, crise et fin du bloc de l'Est, fin de la guerre froide
- Y a-t-il eu un nouvel ordre mondial après l'ouverture du rideau de fer ?

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

- font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ;
- analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnaire (MK) ;
- présentent leurs conclusions (KK/MK).

- Événements et développements politiques, anniversaires historiques

5.3.3. 7^e année de l'enseignement secondaire professionnel

Thème : le monde après 1990. Quelles solutions existe-t-il pour les anciens et nouveaux défis ?

Catégories : espace, temps, techniques, mentalité, guerre et paix

Concepts : organisation internationale, puissance mondiale, fédéralisme, postdémocratie, digitalisation, globalisation, changements climatiques, migration

- expliquent les problèmes actuels et les défis des démocraties occidentales à l'aide d'exemples travaillés dans la perspective historique et utilisent p.ex. les concepts « postdémocratie », « culture », « migration », « terrorisme », « digitalisation », « démographie » ou « climat » (SK) ;
- analysent les changements des relations de pouvoir à la suite de la montée des nouvelles puissances mondiales (SK/OK) ;
- s'interrogent sur les problèmes des démocraties en Europe (à l'exemple de la Belgique) et sur les défis du présent (FK) ;
- discutent le développement du déficit démocratique dans les sociétés occidentales à partir de la thèse de la « postdémocratie » (SK/OK) ;
- reconnaissent que le terrorisme et les guerres asymétriques ne sont pas des inventions du 21^e siècle, mais qu'ils trouvent leurs racines dans le passé (SK/OK) ;
- développent leurs propres raisonnements sur la résolution et l'évitement de guerres et conflits sur base d'exemples historiques (FK/OK) ;
- décrivent la révolution digitale comme une mise en réseaux et comme la propagation d'une nouvelle technologie de base et transversale. Ils mettent cette révolution en relation avec les révolutions industrielles antérieures (SK) ;

Défis de la démocratie et nouveaux acteurs mondiaux principaux

- L'apparition de nouvelles puissances mondiales à l'exemple de la Chine (évolution de la population, informations économiques, intérêts internationaux, culture, politique étrangère et militaire)
- La démocratie est-elle en crise ? Changement démographique, individualisation progressive des sociétés occidentales, procédures démocratiques à l'âge de la digitalisation et des médias, « postdémocratie » (selon C. Crouch), nouvelles formes de participation citoyenne
- L'État fédéral belge : un idéal de démocratie ou un obstacle pour l'évolution démocratique ?
- Protection des minorités en Europe à l'aide d'exemples choisis comme la Communauté germanophone de Belgique ou le Tyrol du Sud
- L'Union Européenne (UE) est-elle en crise ? Déséquilibre économique entre les pays du sud et ceux du centre et du nord de l'Europe, relations des états avec l'UE

Terrorisme et « nouvelles guerres »

- Origine d'un nouveau désordre mondial ? Terrorisme à l'échelle mondiale à l'exemple de l'attentat du 11.09.2001 à New York, guerres asymétriques
- Origines et dangers du terrorisme dans une perspective historique : pénurie de ressources comme cause de conflits, terrorisme comme menace du monopole de la puissance publique et de la promesse de paix intérieure des Etats au sein de l'UE, pistes de solutions face à la stratégie terroriste de violence, etc.

Nouveaux développements et innovations au travail et dans la vie quotidienne

- Vivre dans un monde digital : Internet comme innovation essentielle dans tous les domaines de la vie et du travail avec les chances et risques qu'il comporte :
 - Le monde du travail en mutation : nouvelle relation entre travail et loisirs, réduction du

<ul style="list-style-type: none"> • analysent les chances et les risques de la digitalisation et déduisent des options pour leur propre vie (SK/OK) ; • reconnaissent l'importance des institutions internationales pour la gestion des défis et des problèmes internationaux et s'interrogent sur la possible résolution des problèmes aux niveaux local, national et international (SK/FK) ; • échangent des idées pour une cohabitation pacifique d'hommes issus de différentes cultures (SK/OK). 	<p>temps de production, nouveau comportement du consommateur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modification de la vie privée : nouveau rapport à l'espace et au temps lors d'achats, divertissements, communication - Réseaux sociaux et numériques : nouvelles formes de participation et de communication, gestion des fake-news et des théories du complot dans une perspective historique, populisme et falsification historique comme outil politique <p><i>Défis des phénomènes mondiaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintien de la paix dans un monde complexe : retour vers le nationalisme ou collaboration internationale ? Raison d'être de l'ONU et des autres organisations internationales • Problèmes mondiaux et collaboration internationale comme solutions possibles : <ul style="list-style-type: none"> - Changements climatiques, possibilités de protection climatique, conséquences de la protection climatique sur le mode de vie, la consommation et la répartition des chances à l'échelle mondiale - La migration comme défi mondial : migration dans le passé, causes des exils et migrations dans la société actuelle, exils et mouvements migratoires en Europe et vers l'Europe depuis 1990, intégration ou assimilation ? Différents modes de vie et cultures au sein d'un pays ?
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique	
<ul style="list-style-type: none"> • font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; • analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnaire (MK) ; • présentent leurs conclusions (KK/MK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Événements et développements politiques, anniversaires historiques

Annexe : opérateurs

- **Niveau d'exigence I : reproduction**

Opérateurs

- **nommer/dénommer**
lister des faits sans explication supplémentaire ou les repérer sans explication ni commentaire complémentaires à partir de matériel à disposition (sources et représentations)
- **dégager, identifier**
faire ressortir des faits précis qui ne sont pas nommés de manière explicite à partir de matériel à disposition
- **décrire**
représenter de façon structurée et cohérente des faits historiques reconstruits ou déconstruits sur base de matériel, réduits à l'essentiel
- **esquisser**
saisir de manière ciblée des faits historiques, des problématiques des développements et les représenter globalement
- **représenter**
expliquer de manière ordonnée et avec ses propres mots, un fait historique connu/un événement sans l'évaluer

- **Niveau d'exigence II : réorganisation – transfert**

Opérateurs

- **analyser, examiner**
dégager des faits historiques/des événements à partir de matériel mis à disposition, en fonction de critères et d'aspects précis et présenter les résultats de manière cohérente
- **associer, classer, mettre en relation**
mettre un ou plusieurs faits historiques en corrélation sur base d'un point de vue /un aspect précis
- **caractériser, commenter, expliquer**
représenter un fait historique/un événement ou le résultat d'une analyse en fonction de critères (p.ex. causes et conséquences), concrétiser un fait historique grâce à des informations supplémentaires et des exemples
- **justifier, démontrer**
étayer une thèse, un jugement, une appréciation au moyen d'arguments qui se basent sur des faits historiques ou des connaissances scientifiques spécifiques
- **comparer, confronter**
dégager selon un point de vue librement choisi ou donné, les points communs et les différences entre deux ou plusieurs faits historiques, développements ou processus et les illustrer
- **discuter, évaluer**
développer une argumentation sur une problématique historique ou une thèse qui pourra servir de base à une estimation fondée/un jugement fondé
- **caractériser**
décrire selon des critères, des faits historiques, des structures, des développements, des personnes avec leurs caractéristiques typiques et les représenter de manière structurée
- **appliquer**
transférer, mettre en relation des connaissances, des critères

- **Niveau d'exigence III : réflexion et résolution de problème**

Opérateurs

- **réfléchir**
réfléchir à un événement dans le passé ou à une représentation historique, être capable de se distancer d'un récit et de son orientation afin de l'analyser
- **examiner, contrôler**
analyser la pertinence d'hypothèses, d'affirmations, de jugements dans leurs contextes historiques respectifs et confirmer leur véracité ou les réfuter de manière justifiée
- **juger**
sur base de connaissances spécifiques à la discipline et de l'analyse de matériel, estimer un fait/un événement et se forger un avis motivé qui détermine l'importance d'un fait historique dans son contexte respectif
- **évaluer**
parvenir à un jugement de valeur justifié et déterminé selon les principes démocratiques modernes à partir d'un exposé de ses propres références
- **interpréter/prendre position**
dégager des corrélations sensées à partir d'une analyse de sources et représentations d'événements passés et formuler sa propre position/son propre avis justifiés par une explication et une évaluation