

Référentiel de compétences

Disciplines : **Histoire / Géographie**

Table des matières

1. Principes d'un cours basé sur les compétences dans l'enseignement primaire et le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire	3
1.1. Que sont les compétences?	4
1.2. Compétences disciplinaires et transversales	4
1.3. Macro-compétences et stade de développement attendu des compétences	6
1.4. Contenus	6
1.5. Apprentissage et enseignement	7
1.6. Evaluation certificative des compétences	9
1.7. Structure des référentiels de compétences	10
Histoire	12
2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences	12
3. Stade de développement attendu des compétences	16
4. Recommandations pour un enseignement de qualité	20
5. Stades intermédiaires de développement attendu des compétences et contenus	22
5.1. Aperçu des champs thématiques	22
5.2. Contenu des cours	23
5.2.1. Degré inférieur de l'enseignement primaire	23
5.2.2. Degré moyen de l'enseignement primaire	24
5.2.3. Degré supérieur de l'enseignement primaire	25
5.2.4. Premier degré de l'enseignement secondaire	28
Géographie	30
2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences	30
3. Stade de développement attendu des compétences	33
4. Recommandations pour un enseignement de qualité	36
5. Stades intermédiaires de développement attendu des compétences et contenus	38
5.1. Aperçu des champs thématiques	38
5.2. Contenus des cours	39
5.2.1. Degré inférieur de l'enseignement primaire	39
5.2.2. Degré moyen de l'école primaire	41
5.2.3. Degré supérieur de l'enseignement primaire	43
5.2.4. Premier degré de l'enseignement secondaire	46

1. Principes d'un cours basé sur les compétences dans l'enseignement primaire et le 1^e degré de l'enseignement secondaire

L'acquisition et l'implémentation de macro-compétences et de référentiels de compétences pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire dans un premier temps et, ultérieurement, pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire constituent l'une des priorités de la politique d'enseignement en Communauté germanophone.

Les macro-compétences et les référentiels de compétences formulent des exigences en termes d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, ils définissent les compétences que les élèves doivent avoir acquises 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 références pour l'action professionnelle des enseignants et peuvent devenir ainsi un moteur du développement pédagogique. Ils rendent transparentes et vérifiables les exigences scolaires pour la société et fournissent ainsi un apport important à l'assurance de la qualité de l'enseignement, à la comparabilité des diplômes de fin d'études et au caractère équitable de la formation.

L'établissement de macro-compétences et de référentiels de compétences laisse cependant une grande liberté d'action aux établissements scolaires pour la planification de l'apprentissage interne à chaque école. Ils ne s'opposent nullement à l'autonomie des écoles ni à la responsabilité professionnelle de l'enseignant. Ils n'enserment pas l'enseignement dans un carcan, mais donnent aux écoles une liberté d'action tant sur le plan du contenu que sur celui de la pédagogie. Les macro-compétences et les référentiels de compétences fixent les buts à atteindre ; quant aux moyens de les atteindre, ce sont les pouvoirs organisateurs ainsi que les différentes écoles qui les fixent : qu'il s'agisse de l'organisation de l'enseignement sur les plans méthodologique et didactique, de la répartition précise du temps consacré à l'apprentissage, etc. En fixant les buts à atteindre, les responsables de l'éducation créent les conditions d'une autonomie et d'une responsabilité accrues des écoles.

Un enseignement basé sur l'acquisition de compétences garantit :

- **La „capacité d'enchaînement des compétences“**

Une structure linéaire et cohérente de l'appropriation de compétences est établie de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la sixième année de l'enseignement secondaire. Elle tient compte de l'importance du passage entre le primaire et le secondaire. Les enseignants de ces deux niveaux d'études connaîtront ainsi clairement les qualifications de base que les élèves doivent avoir acquises à la fin de la sixième année de l'enseignement primaire et à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire. Cela apportera à tous une sécurité quant à la planification des cours.

Les compétences acquises au cours de la scolarisation permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

La citoyenneté

L'école pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer **Participation**

activement à l'amélioration de la société en agissant, ensemble, en citoyens conscients de leurs responsabilités politiques et en acteurs d'un progrès économique, social et culturel profitable tous.

responsable à l'organisation de la société

Le renforcement de la personnalité de chaque élève

L'enseignement doit favoriser le renforcement de la personnalité de chaque élève de manière à ce que celui-ci puisse prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel au sein de la société.

Renforcement de la personnalité

1.1 Que sont les compétences¹?

Les compétences permettent aux élèves d'acquérir des qualifications de manière autonome à travers diverses situations-problèmes.

Les compétences sont toujours liées à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité globale des apprenants est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire. C'est ainsi, par exemple, que les élèves peuvent mettre en œuvre de manière ciblée des stratégies de lecture dans diverses situations, utiliser de manière autonome des types de calcul de base appropriés dans des situations-problèmes et continuer à développer des compétences sociales dans des travaux de groupe.

En relation avec des contenus et des activités

1.2 Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences à l'école primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire s'appuie sur les relations entre **compétences disciplinaires et transversales**.

- Les **compétences disciplinaires** impliquent qu'aient été acquises des connaissances spécifiques à la discipline en question (faits, règles, lois, notions, définitions, etc.) et que ces dernières puissent être mises en œuvre pour effectuer des tâches complexes apparentées, relevant de cette même discipline, tâches qui, autant que possible, devraient rendre ceux qui les ont effectuées à l'école capables d'affronter des situations-problèmes de la vie extra-scolaire.

Compétences disciplinaires

L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, l'évaluation de thèses et de théories.

¹Les caractéristiques de détermination utilisées ici pour les compétences tiennent compte des définitions des compétences du décret du 31 août 1998 relatif aux missions confiées aux pouvoirs organisateurs et au personnel des écoles et portant des dispositions générales d'ordre pédagogique et organisationnel pour les écoles ordinaires, du décret du 27 juin 2005 portant création d'une haute-école autonome en CG, de même que des matériaux de base de l'OCDE (notamment l'étude PISA).

- Les **compétences transversales** sont des compétences qui sont développées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les qualifications de base fixées par la société et une condition importante pour le développement personnel des élèves. Elles facilitent également le développement de compétences disciplinaires. Pour l'acquisition des compétences transversales, ce sont surtout des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée des enseignants qui s'avèrent importantes.

Compétences transversales

Les compétences transversales sont étroitement liées les unes aux autres :

- **Les compétences méthodologiques**

Compétences méthodologiques

comprennent l'utilisation flexible de moyens d'apprentissage et de travail variés ainsi que de stratégies d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable.

Ceci inclut notamment :

- le développement des capacités en lecture ainsi que le développement de techniques de lecture et de stratégies de lecture ;
- le développement de capacités communicatives ;
- l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents médias ;
- l'utilisation de différents types de bibliothèques et de médiathèques, en particulier des médiathèques scolaires.

Compétences dans les techniques d'information et de communication

- **Les compétences sociales**

Compétences Sociales

désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individualiste à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs compétences socio-affectives individuelles en harmonie avec celles d'autrui :

- la collaboration avec autrui ;
- le développement de la capacité à gérer des situations de conflits ;
- la prise de responsabilités pour soi-même et pour autrui ;
- la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité ;
- la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.).

- **Les compétences personnelles**

Compétences personnelles

sont axées sur la capacité des élèves, en tant qu'individus, à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie.

Ceci inclut notamment :

- le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- le développement de l'empathie ;

- l'identification de ses forces et de ses faiblesses avec l'objectif de développer une perception de soi critique;
- le développement d'une capacité de jugement critique.

1.3 Macro-compétences et stade de développement attendu des compétences

Les principaux objectifs d'une discipline/spécialité sont qualifiés de macro-compétences et constituent un point de départ pour la formulation des stades de développement attendu des compétences de la maîtrise des compétences attendues.

Macro-compétences

Le stade de développement attendu des compétences décrit ce que les élèves doivent avoir acquis à un moment défini pour consolider les chances de succès d'un apprentissage ultérieur.

Stade de développement attendu des compétences

Dans tous les référentiels de compétences, le stade de développement attendu des compétences est défini pour la fin de la 6^e année de l'enseignement primaire et pour la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire. Il décrit précisément la manière de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise de ces compétences. Il assure l'amélioration et le maintien de la qualité du système éducatif.

Le stade de développement attendu des compétences

- définit ce que les élèves doivent avoir acquis à un moment déterminé dans leur développement individuelles des compétences sur le plan des contenus principaux d'une discipline ;
- décrit le niveau par les élèves ;
- aide les enseignants dans la planification interne des cours et dans la définition des contenus supplémentaires ou des priorités à y intégrer ;
- décrit des compétences disciplinaires, mais reprend en même temps des compétences transversales ;
- est un critère pour l'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6. Evaluation certificative des compétences) ;
- décrit un modèle d'orientation pour toutes les classes et toutes les écoles en définissant des objectifs du système éducatif comparables pour toutes les disciplines ;
- rend transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- aide les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

1.4 Contenus

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 possible des approches pluri- et interdisciplinaire.

Les stades de développement attendu des compétences sont en relation avec les contenus

Les contenus liés aux compétences attendues dans chaque discipline revêtent un caractère obligatoire pour le cours.

Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences des élèves. Dans le contexte de ces contenus obligatoires, l'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. (cf. chapitre 5)

1.5 Apprentissage et enseignement

« Un bon cours est un cours où l'apprentissage passe au premier plan. »

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.

Un enseignement par compétences signifie que **l'apprenant** occupe une position centrale dans tout le processus d'apprentissage. Les élèves prennent alors de plus en plus l'initiative et la responsabilité de leur apprentissage. Ceci présuppose que l'utilité, le sens et l'applicabilité de ce qui est enseigné à l'école soient clairs pour les élèves.

**Nouvelle
appréhension
de
l'apprentissage**

Apprendre est un processus unique, individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences techniques, institutionnelles et sociales, il faut un large éventail de mesures pour l'organisation des écoles et des cours, de même pour les décisions d'ordre didactique et méthodologique.

**Développement
scolaire**

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence en fixant des objectifs graduels qui encourageront les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

**Equilibre entre
soutien et
exigence**

L'appropriation des compétences de base - lecture, écriture, calcul et expression orale - sont les fondements d'un apprentissage permettant d'enchaîner les compétences dans toutes les disciplines. Par une stimulation individuelle précoce dans l'enseignement primaire, on pose déjà les bases qui permettent d'augmenter les possibilités d'apprentissage et les chances de réussite des élèves tout au long de la vie. C'est pourquoi des moyens de remédiation internes à l'école sont déjà élaborés et mis en œuvre pour les élèves qui connaissent des difficultés particulières dès le premier degré de l'enseignement primaire.

**Développement
individuel**

Un enseignement par compétences se distingue notamment par les critères de qualité suivants :

- Le travail actif de l'apprenant est mis en avant.
Ce n'est que par l'action que les élèves peuvent réaliser des progrès d'apprentissage dans le développement individuel de leurs compétences.
- L'organisation d'un cours basé sur les compétences repose sur un enseignement actif et des tâches-problèmes. Les tâches-problèmes sont particulièrement appropriées étant donné que celles-ci poussent les apprenants à l'activité créative et les encouragent dans différents domaines de compétences. Ces tâches-problèmes visent à la fois la compréhension de relations et un travail ciblé et logique pour leur résolution. Elles encouragent le développement de diverses stratégies de résolution de problèmes et suscitent une réflexion sur l'apprentissage.
- Les expériences individuelles et les intérêts personnels des élèves sont pris en compte pour l'organisation du cours. Ce processus encourage la motivation des élèves et soutient le processus d'apprentissage personnel.
- Les erreurs identifiées lors du cours peuvent être utilisées de manière constructive dans le processus d'apprentissage. Elles sont des indicateurs de difficultés dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi elles ne doivent pas être considérées unilatéralement

**Activité
d'apprentissage
dynamisante**

**Tâches-
problèmes**

Motivation

**Les erreurs
constituent des
étapes
nécessaires
dans les**

comme négatives. Si l'on traite les erreurs de manière productive, elles encouragent le processus de l'apprentissage continu et représentent une possibilité de véritables progrès d'apprentissage chez les élèves.

processus
d'apprentissage

- L'apprentissage intégré et non additionné place les contenus d'apprentissage dans des rapports créateurs de sens et se rattache à des connaissances et des capacités déjà existantes des élèves. C'est pourquoi l'apprentissage intégré et non additionné est au centre du cours. Il permet aux élèves un apprentissage progressif et une compréhension technique de plus en plus approfondie des relations essentielles. La continuité verticale et horizontale dans la fixation des objectifs du cours stimule et renforce l'apprentissage intégré et non additionné.
- Dans le cadre d'un cours, un apprentissage cognitif systématique et un apprentissage actif sont liés étant donné que ces deux processus sont indispensables au développement de compétences. Ceci exige un grand éventail de méthodes de la part de l'enseignant. L'enseignement basé sur un apprentissage cognitif systématique sert avant tout à assurer une base de compréhension, à construire des savoirs et des capacités.

Apprentissage
intégré et non
additionné

Apprentissage
cognitif-
systématique et
actif

L'apprentissage actif renforce avant tout l'utilisation et le développement des connaissances dans des situations réelles de la vie quotidienne des élèves.

- Les formes d'enseignement interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.
 - **L'enseignement disciplinaire** reflète la pensée disciplinaire. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent à connaître des notions, des règles, des méthodes, des instruments, une terminologie... liés à une discipline.
 - **Dans l'enseignement interdisciplinaire**, on ouvre, à partir d'une discipline enseignée, des points de vue élargis sur un thème à traiter. 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 du cours, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des contenus, des questions et des procédures 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 des élèves. Le référentiel de compétences indique ces relations essentielles par des références croisées sous la forme de « ↗ discipline ».
- Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères d'évaluation consensuels et généraux 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.
- Un cours par compétences exige des conditions générales d'organisation adaptées. Une répartition rigide des différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant,

Coopération
entre
enseignants

Cadre
organisationnel
de
l'enseignement

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.

- Au travers d'un enseignement par les compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les médias de tout type 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 l'enseignant et les 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 l'épanouissement personnel de tous les acteurs de la vie scolaire. Une atmosphère de travail agréable en classe et dans le quotidien scolaire encourage le processus d'apprentissage.

Atmosphère de travail positive

1.6 Evaluation certificative des compétences

Le processus d'apprentissage et de développement des élèves doit être favorisé de manière optimale. Cela englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur le stade de développement attendu des compétences formulé dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours.

Evaluation axée sur le développement des compétences

Une évaluation certificative tient compte des aspects suivants :

- Les critères de l'évaluation certificative des compétences doivent être clairs pour les élèves, les enseignants et les personnes chargées de l'éducation. Les élèves et les personnes chargées de leur éducation ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant.
- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués aux élèves avant les épreuves.
- Une évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leurs progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Une telle évaluation certificative des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves établissent une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance.

Transparence pour les élèves

Concertation collégiale

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

La société attend de l'école qu'elle rende compte de la manière la plus objective possible des performances des élèves et qu'elle consigne celles-ci, accompagnées de commentaires, dans des bulletins.

D'un point de vue pédagogique, une distinction consciente entre apprentissage d'une part et évaluation d'autre part implique une approche modifiée vis-à-vis de l'erreur : Une tolérance à l'égard de

l'erreur peut être utilisée d'une manière constructive dans l'apprentissage au quotidien.

Les erreurs sont des indicateurs des difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi elles devraient être considérées comme des opportunités d'apprentissage. Si l'on traite les erreurs de manière productive, elles encouragent le processus d'apprentissage permanent et représentent une possibilité de véritable progrès d'apprentissage chez les élèves.

Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont intégrés dans l'appréciation de leur maîtrise de compétences de manière telle à les rendre de plus en plus capables d'évaluer non seulement leurs propres performances mais aussi celles d'autrui.

Des travaux comparatifs comme les études PISA ou IGLU, cette dernière portant sur la lecture dans l'enseignement fondamental, fournissent des indicateurs importants concernant le niveau d'apprentissage actuel des élèves. Elles sont le point de départ de mesures méthodologiques et didactiques à adopter. La tenue d'un portfolio, des exemples de tâches-problèmes, la grille des compétences... sont d'autres instruments qui permettent d'évaluer le niveau d'apprentissage.

L'apprentissage implique le travail. Le sentiment de réussite dans le travail et la reconnaissance de la tâche bien faite sont d'une importance capitale pour le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi. L'une et l'autre sont de puissants facteurs de motivation et des gages de progrès.

1.7 Structure des référentiels de compétences

Tous les référentiels de compétences sont structurés selon un schéma uniforme qui est constitué comme suit :

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

Dans **le chapitre 2**, on présente « **La contribution de la discipline** » au développement de compétences disciplinaires et transversales. Les macro-compétences disciplinaires sont également incluses dans ce chapitre.

Dans le **chapitre 3 « Stade de développement attendu des compétences »**, on présente les compétences essentielles attendues à la fin de la 6^e année de l'enseignement primaire et à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire. Ces compétences se rapportent aux performances des élèves vues sous l'angle des objectifs du système éducatif attendus à la fin de l'enseignement primaire et à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Elles désignent ainsi de manière précise les compétences à atteindre par les élèves.

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

Dans **le chapitre 5, « Stades intermédiaires de développement attendu des compétences et contenus »**, on présente les stades de développement des compétences adaptés aux 1^{er}, 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Ces stades représentent des étapes importantes dans le développement de compétences et préparent au mieux les élèves à atteindre les seuils

de performance fixés à la fin de la 6^e année de l'enseignement primaire et à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire.

Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences des élèves. Dans le contexte de ces contenus obligatoires, l'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. (cf. chapitre 5)

Histoire

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

Dans leur vie quotidienne, les élèves ont des contacts fréquents avec des événements liés à l'histoire. Ceci leur permet de développer des premières notions de **temps**, de **l'écoulement du temps** et des **événements appartenant au passé** : par le biais de conversations avec leurs parents et grands-parents, en regardant des photos de famille, en jouant avec un château-fort, ou encore en participant à une activité avec leurs parents. A travers ces expériences, l'enseignement de l'histoire développera progressivement une prise de conscience réfléchie et auto-réflexive de l'histoire.

Temps, écoulement du temps et événements appartenant au passé

Le lien avec l'histoire favorise la compréhension des raisons du développement d'une société. Ce faisant, le cours d'histoire ne se réduit pas à l'apprentissage par cœur de dates et de faits, mais il favorise la confrontation cognitive avec l'histoire et le développement de la conscience en décrivant des compétences attendues. Le modèle de compétences qui est à la base de ce référentiel s'aligne sur la recherche actuelle de la didactique de l'histoire, sur la prise de conscience de l'histoire et la pensée historique.

Dans la perspective de la didactique de l'histoire, la finalité de l'apprentissage de l'histoire est le développement d'une **prise de conscience réfléchie de l'histoire**. L'apprentissage de cette discipline ne peut se limiter au développement aussi complet que possible de la méthodologie de recherche en histoire de l'élève. Sa prise de conscience doit créer un lien étroit entre interprétation du passé, compréhension du présent et attentes de l'avenir. La pensée historique est donc toujours une représentation mentale de l'histoire.

Prise de conscience réfléchie et autoréflexive de l'histoire

Non seulement, les méthodes de recherche et l'éventail des sources historiques évoluent dans le temps, mais la société dont fait partie celui qui étudie l'histoire conditionne également son questionnement sur le passé.

Une **prise de conscience autoréflexive de l'histoire** signifie que l'histoire est nécessairement liée au présent de celui qui s'intéresse au passé. Au travers de cette prise de conscience, les élèves prennent connaissance du sens individuel et collectif de l'histoire. Cette forme de prise de conscience tient compte de l'histoire régionale et locale dans le développement de séquences d'enseignement. Outre le développement d'une prise de conscience réfléchie de l'histoire, l'élève développe également **une prise de conscience de l'histoire régionale ainsi qu'une identité culturelle**.

Prise de conscience régionale et identité culturelle

Les élèves reconnaissent peu à peu, que non seulement le regard posé sur le passé se fait à travers le présent, mais que les expériences personnelles de l'élève déterminent également son questionnement sur le passé. Comme le présent détermine toujours le regard que l'on porte sur le passé, les normes du présent et la perception qui y est liée déterminent les représentations contemporaines de l'histoire. De plus, la perception individuelle revêt un rôle important ; en effet, cette perception peut varier très fort suivant l'origine sociale, les intérêts personnels et les compétences acquises en matière de citoyenneté. Cette prise de conscience de l'histoire est en lien étroit avec le développement de la pensée historique. Ainsi, l'objectif prioritaire du cours d'histoire consiste donc à rendre les élèves capables de

développer leur propre prise de conscience de l'histoire sur la base de différentes compétences.

L'intérêt des élèves pour des questions d'histoire permet de développer de diverses manières **la pensée historique** et la recherche historique. Ainsi, les élèves élargissent au fur et à mesure leur prise de conscience de l'histoire qui se base sur la mise en œuvre d'un certain nombre de concepts nécessaires à la reconstruction de la pensée et de l'action humaines se référant à des périodes historiques sélectionnées.

**Pensée
historique**

Les macro-compétences historiques suivantes explicitent ces objectifs :

Domaines de compétences	Macro-compétences
Questionnement historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Poser des questions relatives au passé
Méthodologie de l'histoire	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconnaître les fondements des méthodes de critique historique▪ Développer une prise de conscience de la problématique des sources▪ Reconnaître le caractère construit de l'histoire soit par reconstruction soit par déconstruction▪ Créer des relations entre le passé et le présent▪ Comprendre les modes de pensée d'autrui
Orientation historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Utiliser les connaissances historiques développées pour mieux s'orienter dans le présent et l'avenir
Communication historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Présenter des faits historiques de manière appropriée▪ Débattre de faits historiques de manière appropriée dans une discussion critique
Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none">▪ Décrire des événements, développements, structures et processus historiques importants et reconnaître leurs causes et leurs conséquences▪ Utiliser la terminologie appropriée à la discipline

Au travers du cours d'histoire, les élèves franchissent les différentes étapes de la prise de conscience réfléchie et autoréflexive de l'histoire qui constitue l'objectif prioritaire du cours. Ce dernier sera atteint en développant les macro-compétences évoquées ci-dessus.

Le passé est à jamais révolu. Les concepts historiques énumérés ci-dessous aident à poser un regard sur le passé.

La compétence du questionnement historique

Beaucoup de gens interrogent le passé à partir de leur présent pour mieux comprendre celui-ci et pour pouvoir prendre les décisions adéquates pour l'avenir. En cherchant des réponses, la plupart se basent sur les recherches effectuées par d'autres: par exemple en consultant des livres, en interrogeant des experts, en cherchant des informations via l'internet. Il est alors utile de comparer ses questions avec celles des autres afin de trouver une réponse utile à son propre questionnement.

La compétence de questionnement historique ne comprend donc pas seulement la capacité d'avoir posé soi-même des questions sur le passé, mais exige également la capacité d'appréhender les questions d'autrui et leurs réponses.

La compétence de la méthodologie historique

permet d'approfondir son questionnement et de reconnaître le caractère construit de l'histoire soit par reconstruction soit par déconstruction.

Lors de la reconstruction, les témoignages et les traces historiques servent de sources historiques afin de porter un regard sur le passé au travers du présent.

Lors de la déconstruction, on examine des représentations de l'histoire rédigées par des tiers et on analyse les intentions et les intérêts qui y sont liés. Le but de la méthodologie historique consiste à interpréter les faits historiques et les actions des personnages de l'histoire par le biais du questionnement historique.

Compétence d'orientation historique

Les élèves reconnaissent que l'histoire contribue à les aider dans leurs propres actions; par exemple pour mettre en question leurs attitudes ou leurs préjugés etc. La réflexion personnelle et l'aptitude au changement y contribuent également.

Les élèves développent de telles compétences si le regard posé sur le passé tient compte de situations réelles de la vie quotidienne des élèves. Ceci les aidera à mieux comprendre des processus actuels, surtout si on parvient à suivre des traces historiques dans la vie quotidienne des élèves en y impliquant l'avenir et le changement de multiples façons.

Compétence liée aux connaissances historiques

Les élèves n'acquièrent pas seulement la capacité de mener une réflexion historique, l'étude d'un certain nombre de thèmes exemplatifs favorisera également le développement de connaissances historiques en fonction d'une conception diachronique et événementielle de l'histoire.

Ce n'est que par la présentation de faits historiques significatifs et par la présentation de l'interprétation personnelle de l'histoire, que les processus individuels d'apprentissage des élèves sont développés d'une manière optimale. Ainsi, ils peuvent élargir la conscience de l'histoire de tout un chacun.

Comme dans toutes les autres disciplines, les compétences **Compétences**

transversales occupent également une place prépondérante. Mais celles-ci se manifestent surtout dans leur forme spécifique.

**transversales
aux disciplines**

Ainsi, le développement de la conscience de l'histoire est étroitement lié au développement de la compétence méthodique. Il s'agit surtout de développer des formes de travail qui mènent à la réflexion et au travail historique au cours d'histoire. Le travail avec différentes sources (images, écritures, objets, transmissions orales, films, photos, enregistrements sonores) mais aussi la lecture et la compréhension de cartes historiques ainsi que le travail avec des concepts et des faits appartenant à l'histoire sont indispensables. Ainsi les élèves deviennent capables de comprendre le contenu de textes historiques et de les transmettre sous forme narrative. La capacité de **noter les résultats de leur travail** et de les **présenter** avec différents média occupe une position centrale.

**Compétences de
méthode**

Le cours d'histoire apporte sa contribution au développement de compétences sociales, si on parvient, par exemple dans le cadre de travaux de groupes ou de projets, à développer la capacité de travail en équipe pour résoudre des tâches-problèmes historiques. Au cours d'histoire, on valorise spécialement une communication qui contribue à la **conciliation** et à la **médiation des conflits**. On recherche une **participation active et responsable à la vie en société et une sensibilisation à la citoyenneté de l'élève**.

**Compétences
sociales**

Il est important de rendre les élèves capables de porter leurs propres jugements sur les faits et les valeurs. Finalement ils construisent leur propre image de l'histoire. L'argumentation est mise en valeur. Les motifs, intérêts et émotions personnels sont également pris en compte. Si au cours d'histoire ils ont l'occasion de **se placer dans des rôles et des perspectives différents**, ils apprennent à connaître et à développer leurs propres valeurs et intérêts et à distinguer entre leurs propres perceptions et celle d'autrui. Ainsi, le cours d'histoire peut apporter une contribution particulière au développement des compétences personnelles.

**Compétences
personnelles**

3. Stade de développement attendu des compétences

Fin de la 6 ^e année primaire	Fin de la 2 ^e année secondaire
Les élèves...	Les élèves...
Compétences attendues historiques générales	
Compétences de questionnement historique	
<ul style="list-style-type: none"> appréhendent des données historiques simples à l'aide de questions. 	<ul style="list-style-type: none"> interrogent de manière de plus en plus autonome le passé à partir du présent.
Compétences méthodiques de l'histoire	
Reconnaitre des méthodes de critique historique dans leurs caractéristiques de base	
<ul style="list-style-type: none"> formulent des hypothèses et des suppositions en suivant des consignes ; récoltent des informations sur des thèmes/faits historiques, sélectionnent en fonction du sujet et résumement les informations les plus importantes en suivant des consignes ; classent et évaluent des informations avec des techniques de travail spécifiques à la discipline ; développent leurs premières interprétations personnelles de l'histoire et évaluent celles-ci d'une manière critique. 	<ul style="list-style-type: none"> formulent de manière de plus en plus autonome des hypothèses et des suppositions ; interprètent des sources historiques diverses ; traitent les informations avec des techniques de travail spécifiques à la discipline ; développent leur propre interprétation de l'histoire et évaluent celle-ci d'une manière critique.
Développer la conscience pour la problématique des sources	
<ul style="list-style-type: none"> distinguent des sources en fonction de leur valeur historique en suivant des consignes ; perçoivent la relativité de la perspective des sources ; connaissent les principales sortes de sources et distinguent les sources des représentations. 	<ul style="list-style-type: none"> distinguent de manière de plus en plus autonome des sources en fonction de leur valeur historique ; perçoivent de manière de plus en plus autonome les multiples perspectives des sources de l'histoire ; adoptent une attitude critique envers les différentes sortes de sources et leur validité.
Reconnaitre le caractère construit de l'histoire	
<ul style="list-style-type: none"> découvrent que les connaissances actuelles de l'histoire viennent de traditions, de sources et de traces de l'histoire dont la pertinence est limitée ; expliquent que les sources du passé peuvent être interprétées de diverses manières. 	<ul style="list-style-type: none"> comprennent et expliquent que l'apprentissage de l'histoire nécessite une interprétation des sources et des traces de l'histoire ; expliquent que les sources du passé sont toujours soumises à de nouvelles connaissances scientifiques et que l'historiographie évolue avec l'avancement de la recherche scientifique.
Créer des rapports entre le passé et le présent	
<ul style="list-style-type: none"> exposent des premiers rapports entre le 	<ul style="list-style-type: none"> exposent des rapports entre le passé et

<p>passé et le présent en trouvant des traces du passé dans le présent, entre autres sous forme de témoignages d'époque ;</p> <ul style="list-style-type: none"> expliquent l'action des hommes dans leur époque par des exemples et notent les différences principales entre hier et aujourd'hui. 	<p>le présent en trouvant des traces du passé dans le présent et en reconnaissant le caractère conditionnel de l'histoire pour des phénomènes actuels ;</p> <ul style="list-style-type: none"> interprètent l'action des hommes dans leur époque par des exemples concrets et démontrent des points communs et des différences principales entre hier et aujourd'hui.
Comprendre des modes de pensée d'autrui	
<ul style="list-style-type: none"> perçoivent l'action des hommes dans le passé sur la base des valeurs d'antan. 	<ul style="list-style-type: none"> perçoivent l'action des hommes dans le passé sur la base des valeurs, des conditions du contexte historique et des possibilités d'action d'antan.
Compétence d'orientation historique	
<ul style="list-style-type: none"> classent des événements et des processus historiques dans le temps et dans l'espace ; classent différentes époques et des événements importants chronologiquement en suivant des consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> classent des événements et des processus historiques dans le temps et dans l'espace et perçoivent ainsi des relations importantes ; classent de manière de plus en plus autonome différentes époques, leurs caractéristiques et leurs événements significatifs dans le temps.
Compétence de communication	
<ul style="list-style-type: none"> présentent des résultats de travail et d'apprentissage en suivant des consignes ; utilisent un vocabulaire de base relatif à la discipline dans l'expression orale et écrite. 	<ul style="list-style-type: none"> présentent de manière de plus en plus autonome des résultats de travail et d'apprentissage ; utilisent la terminologie de la discipline dans l'expression orale et écrite.
Compétences attendues liées au contenu	
Compétence historique	
Sur les traces des premiers hommes et de leur société	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent et décrivent l'évolution de l'homme et la transformation de son mode de vie grâce à la révolution néolithique ; localisent les régions concernées sur une carte. 	
Hautes civilisations méditerranéennes de l'Antiquité	
Hautes civilisations dans le monde	
Thème 1: Les caractéristiques d'une haute civilisation expliquées à l'aide de l'exemple de l'Égypte	
Thème 1: Vie en société et prestations culturelles dans une haute civilisation	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent les conditions de formation et les caractéristiques sociétales d'une haute civilisation. 	<ul style="list-style-type: none"> comparent à partir de sources historiques sélectionnées les caractéristiques sociétales, les exploits matériels et intellectuels d'une haute civilisation avec celle de l'Égypte.

Thème 2: La vie dans l'Empire romain	Thème 2: La vie dans deux états-cités grecs différents
<ul style="list-style-type: none"> • connaissent les raisons de l'expansion de Rome jusqu'à l'empire mondial et en expliquent l'influence sur la situation politique et sociale à Rome ; • comprennent les mécanismes essentiels de la domination romaine en tant que première puissance méditerranéenne ; • décrivent la vie quotidienne et les valeurs d'une famille romaine à la campagne ou en ville ; • présentent les traits principaux des débuts du christianisme et la christianisation de l'Empire romain et comprennent leur signification pour la culture européenne. 	<ul style="list-style-type: none"> • expliquent les influences du milieu naturel sur le mode de vie dans le contexte historique ; • expliquent le fonctionnement d'une démocratie et évaluent la vie dans deux états-cités différents en comparant toutes les couches de population.
La vie au Moyen Âge en Europe	Religion et pouvoir au Moyen Âge en Europe
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent le village comme lieu de vie de la majorité des hommes au Moyen Âge ; • comprennent le château-fort comme symbole du pouvoir temporel ; • esquissent le couvent en tant que lieu de vie religieux et acteur de culture ; • reconnaissent les caractéristiques essentielles de la vie citadine. 	<ul style="list-style-type: none"> • décrivent le règne des Francs comme la fondation d'un état germanique la plus capitale pour l'histoire ; • comprennent la féodalité dans sa signification pour la société féodo-vassalique ; • décrivent l'omniprésence de la religion et de l'église et en particulier leur influence sur le pouvoir temporel au Moyen Âge ; • expliquent le droit urbain en tant que droit généralement reconnu.
Découvertes et inventions, renaissance et humanisme dans les temps modernes	Conflits des temps modernes
<ul style="list-style-type: none"> • présentent les découvertes et les inventions, la renaissance et l'humanisme comme les fondements de l'Europe actuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • comprennent la crise de l'église au début des temps modernes, la perte de l'unité religieuse et ses conséquences politiques.
L'industrialisation au 19^{ème} siècle	De la première à la quatrième révolution industrielle jusqu'au présent
<ul style="list-style-type: none"> • présentent le début et les premières conséquences de l'industrialisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • comprennent la révolution industrielle et le changement social qui en découle en tant que processus continu.
Etre citoyen en Europe occidentale au 20^e siècle	Evolution vers un état démocratique
<ul style="list-style-type: none"> • perçoivent les conséquences capitales des guerres mondiales sur l'évolution politique de la Communauté germanophone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprennent l'évolution graduelle vers un état démocratique en Europe occidentale.

Société de consommation en Europe occidentale au 20^e et 21^e siècle	
---	--

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• reconnaissent les changements sociaux survenus au cours de l'industrialisation. | |
|---|--|

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

Le cours d'histoire suscite l'intérêt et la curiosité des élèves. Il y a beaucoup de choses à découvrir – dans l'espace et le temps: La propre culture des élèves et des cultures étrangères constituent de nouvelles rencontres qui favorisent le questionnement historique et une ouverture d'esprit positive. Ainsi, le cours d'histoire poursuit généralement le but d'entretenir et de développer l'intérêt des élèves pour l'histoire.

Les principes explicités ci-dessous sont essentiels à la qualité d'un enseignement de l'histoire à tous les niveaux scolaires. Il importe donc d'en tenir compte lors de la planification et l'organisation des séquences d'enseignement.

- **L'approche par des tâches-problèmes** aide à sélectionner les thèmes et les questions qui étaient essentielles pour les hommes de l'époque et qui ont montré leur intérêt pour l'histoire au-delà du cas étudié. En même temps, il est nécessaire d'inclure adéquatement les questions et les problèmes de la vie quotidienne des élèves. La recherche de traces ou des comparaisons avec des situations similaires de notre époque sont des méthodes à envisager lors de la planification des séquences d'enseignement.
- Les thèmes historiques sont à envisager **sous de multiples perspectives** et doivent être adaptés à l'âge et à la maturité des élèves: histoire politique, histoire de la vie quotidienne, histoire sociale, histoire culturelle...
- La représentation que les élèves se construisent tout au long du cours d'histoire n'est jamais achevée car elle est toujours complétée ou remplacée grâce aux nouvelles découvertes et grâce aux nouveaux résultats de la recherche. Ainsi, les élèves se rendent compte que notre société et leur représentation du monde sont en perpétuel changement. En conséquence, les élèves améliorent leur questionnement historique et adoptent une attitude de plus en plus critique.
- Les élèves apprennent que beaucoup de connaissances – par exemple concernant la préhistoire – se basent sur des hypothèses des historiens. Mais les hypothèses laissent toujours une place aux interprétations et ne sont jamais objectives. Quant aux événements historiques, il existe des thèses divergentes. La reconstruction des points de vue et la formation d'un avis propre doivent avoir une place centrale dans le cours d'histoire. Ceci implique un échange des différentes représentations mentales et, en conséquence, l'expérience d'opinions concordantes et divergentes. Ainsi, les élèves apprennent à tenir un dialogue contradictoire.

Orientation aux problèmes et à l'environnement des élèves

Multidimensionalité

Construction et modification de l'image du monde

Former son propre avis

Dialogue contradictoire

Le choix du contenu et des thèmes principaux du référentiel vise le développement des compétences. Ces contenus et thèmes définissent un cadre pour les séquences didactiques que l'enseignant planifie avec ses élèves tout en adaptant son cours à leur âge à l'aide de matériaux spécialisés. Des compléments et des transitions ne sont pas seulement envisageables mais souhaitables.

Structuration et choix des contenus

On tiendra compte des éléments suivants lors de la planification des cours :

- Les thèmes principaux seront situés dans le temps et dans l'espace.
- Des sociétés existant à la même époque et sous des

conditions similaires seront comparées.

- Tous les thèmes historiques ne peuvent pas être traités dans toute leur complexité. Il importe de partir de cas typiques en montrant aux élèves la pertinence des cas sélectionnés.
- Dans la mesure du possible, les thèmes historiques généraux seront présentés à l'aide d'exemples de l'histoire régionale et locale. Ainsi, le cours d'histoire contribue de manière significative au développement d'une prise de conscience historique régionale et d'une identité culturelle.
- Des biographies, des récits de témoins historiques, des traces ou des sources historiques à découvrir sont des éléments importants du cours.
- La formulation précise des questions et problèmes – servant de fil conducteur – permet d'une part de mettre en exergue des contenus principaux et d'autre part facilite la comparaison avec des situations similaires.

Le cours d'histoire moderne présuppose que le travail et l'apprentissage historique se réalisent de différentes manières. Il est donc important d'introduire et d'exercer différentes approches au cours d'histoire:

Manières de développer

- La méthode illustrative rend possible la découverte et la confrontation par exemple avec des peintures rupestres, des bijoux, l'habillement, l'architecture, des sculptures, des peintures ;
- La méthode active permet aux élèves d'exécuter des techniques de travail et de reconstruire des objets à partir de modèles.

L'application d'un mode de pensée logique et rationnel a aussi son importance; les élèves apprennent alors à classer des événements, à rechercher des causes et à reconnaître des éléments typiques.

De là se fait ressentir en même temps la nécessité d'introduire d'une manière adéquate l'étude et l'exercice de méthodes et de techniques dans le cours. Les élèves ne peuvent reconstruire le passé, que s'ils sont capables de situer des faits et des processus historiques dans l'espace et dans le temps. La ligne du temps et des cartes historiques sont donc des instruments indispensables pour tout cours d'histoire.

Un travail inter- et transdisciplinaire offre la possibilité de voir l'histoire sous différents angles et de lui donner une forme encore plus vivante. On peut par exemple introduire des problèmes de sciences naturelles ou des connaissances géographiques. Ainsi, les élèves peuvent créer des liens entre les contenus et apporter des expériences et des centres d'intérêt personnels.

Avantages d'un travail inter- et transdisciplinaires

5. Stades intermédiaires de développement attendu des compétences et contenus

5.1 Aperçu des champs thématiques

Des compétences historiques générales et liées au contenu seront élaborées au moyen de ces champs thématiques.

	Enseignement primaire			Enseignement secondaire
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Premier degré
compétences historiques générales et liées au contenu	Utilisation des repères et représentation du temps		Hautes civilisations méditerranéennes de l'Antiquité Les caractéristiques d'une haute civilisation expliquées à l'aide de l'exemple de l'Égypte La vie dans l'Empire romain	Hautes civilisations dans le monde Vie en société et prestations culturelles dans une haute civilisation La vie dans deux états-cités grecs différents
	dimensions historiques du temps			
	rythmes naturels du temps	Introduction à l'histoire		
		Sur les traces des premiers hommes et de leur société	La vie au Moyen Âge en Europe	Religion et pouvoir au Moyen Âge en Europe
			Découvertes et inventions, renaissance et humanisme dans les temps modernes	Conflits des temps modernes
			L'industrialisation au 19 ^e siècle	De la première révolution industrielle au 18 ^e /19 ^e siècle à la quatrième révolution industrielle du présent
			Être citoyen en Europe occidentale au 20 ^e siècle	Evolution vers un état démocratique
			Société de consommation en Europe occidentale au 20 ^e et 21 ^e siècle	

5.2 Contenu des cours

Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences de l'élève. Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences de l'élève. Dans le contexte de ces contenus obligatoires, l'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires.

5.2.1 Degré inférieur de l'enseignement primaire

Degré inférieur de l'enseignement primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
RYTHMES NATURELS DU TEMPS	
<ul style="list-style-type: none"> observent, apprennent et comprennent des phénomènes temporels, associent ceux-ci aux rythmes de la journée et de l'année; saisissent, décrivent et documentent des cycles de vie et les classent dans le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> Jour/nuit, soleil/lune, phases lunaires, saisons/fêtes saisonnières, journée scolaire, passage entre activité et temps libre ➤ Géographie Animaux et plantes dans le cycle saisonnier ➤ Sciences, Géographie
UTILISATION DES REPÈRES ET REPRÉSENTATION DU TEMPS	
<ul style="list-style-type: none"> donnent des exemples d'une utilisation responsable des indicateurs naturels du temps ; distinguent les découpages du temps ; mesurent le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> respiration, rythme cardiaque sous différentes conditions secondes, minutes, heures, jours, semaines, mois déroulement de la semaine, de l'année, calendrier des anniversaires, ligne du temps mesure digitale et mécanique du temps, ➤ Sciences, sport, mathématiques
DIMENSION HISTORIQUE DU TEMPS	
<ul style="list-style-type: none"> documentent des étapes de vie en comparent la propre enfance avec celle des parents et des grands-parents. 	<ul style="list-style-type: none"> ligne du temps ➤ Allemand

5.2.2 Degré moyen de l'enseignement primaire

Degré moyen de l'enseignement primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
UTILISATION DES REPÈRES ET REPRÉSENTATION DU TEMPS	
<ul style="list-style-type: none"> distinguent et appliquent des découpages du temps de plus en plus complexes. 	<ul style="list-style-type: none"> décennies, siècles, calendrier/agenda ➤ Mathématique
DIMENSION HISTORIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> situent leur vie dans un découpage du temps plus grand ; comparent la vie d'aujourd'hui avec celle d'antan en comparant la vie quotidienne d'aujourd'hui avec celle des parents et des grands-parents ; décrivent la vie en société des citoyens dans leur commune. 	<ul style="list-style-type: none"> siècles, millénaires ➤ Mathématiques déroulement de la journée, les habitudes alimentaires, habillement, appareils ménagers, école ➤ Géographie conseil communal, bourgmestre et échevins, associations, cultes ➤ Allemand
INTRODUCTION À L'HISTOIRE	
<ul style="list-style-type: none"> perçoivent des témoignages du passé et apprennent à les apprécier ; perçoivent que des traces, des sources et des artefacts transmettent un savoir de l'histoire ; traitent et manipulent les sources historiques, les traces et les artefacts d'une façon responsable ; reconnaissent les repères dans l'espace et le temps comme orientation historique fondamentale. 	<ul style="list-style-type: none"> vie quotidienne des élèves sources archéologiques, figuratives et écrites, transmission orale ligne du temps, carte historique
Sur les traces des premiers hommes et de leur société	
<ul style="list-style-type: none"> reconnaissent et décrivent plusieurs formes d'ancêtres de l'homme ; reconnaissent et interprètent le mode de vie des chasseurs-cueilleurs et localisent les régions concernées sur une carte ; mettent en exergue les avantages et les inconvénients du passage du nomadisme vers la sédentarité et localisent les régions de la sédentarisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Homo erectus, Homo sapiens, Néandertalien paléolithique, chasseur-cueilleur, nomade, tribu ➤ Art âge de la pierre polie : révolution néolithique, sédentarisation ➤ Géographie

5.2.3 Degré supérieur de l'enseignement primaire

Degré supérieur de l'enseignement primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contenus
Hautes civilisations méditerranéennes de l'Antiquité	
Thème: Les caractéristiques d'une haute civilisation expliquées à l'aide de l'exemple de l'Egypte	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent l'influence des conditions géographiques et climatiques ; • perçoivent la sédentarisation en tant que condition pour la formation de civilisations ; • expliquent que les civilisations se caractérisent par la division du travail et par des performances particulières ; localisent celles-ci sur une carte du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • culture fluviale, inondation • révolution néolithique • lois, écriture, technologie, astronomie, administration centrale, culte <p>➤ Art, Géographie</p>
Thème: la vie dans l'Empire romain	
<ul style="list-style-type: none"> • expliquent la signification de la légende de Romulus et Remus pour la société romaine ; • montrent l'extension de l'Empire romain à la fin du 1^{er} siècle après J.C. sur une carte ; • comprennent les mécanismes essentiels de la domination romaine ; • saisissent et comprennent les contradictions sociales en tant que principal conflit social et politique de la Rome impériale ; • examinent le mode de vie de la famille romaine comme communauté de vie à la ville ou à la campagne ; • comparent les règles et les mœurs de l'éducation familiale romaine avec celle d'aujourd'hui ; • reconnaissent la multiplicité des religions dans l'Empire romain à l'époque impériale ; • comprennent l'extension du christianisme: de la persécution à la religion d'Etat ; • explorent des traces de l'époque romaine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Romulus et Remus <p>➤ Allemand</p> <p>➤ Géographie</p> <ul style="list-style-type: none"> • routes romaines, langue, sécurisation des frontières, administration, monnaie commune, „pain et jeux“ • structures de pouvoir, patriciens, plébéiens • habitudes alimentaires, habillement, culture, culte • obéissance, épargne, assiduité, discipline, respect de l'autorité paternelle, respect des âgés • polythéisme • monothéisme • rapport régional
La vie au Moyen Âge en Europe	
<ul style="list-style-type: none"> • expliquent le démembrement de l'Empire romain lors des grandes 	<ul style="list-style-type: none"> • Mérovingiens et Carolingiens

<p>invasions ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • considèrent l'islam comme un défi religieux et politique pour l'occident chrétien ; • caractérisent la vie à la campagne avant et après la „révolution agricole“ ; • montrent la dépendance personnelle du paysan envers le seigneur foncier ; • reconnaissent les rapports entre la „révolution agricole“ et la „renaissance des villes“ durant le bas Moyen Âge ; • expliquent le château-fort en tant qu'installation défensive et siège seigneurial ; • présentent le couvent en tant que lieu de dévotion approfondie et lieu de performances culturelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • signification de l'islam pour la péninsule ibérique • de l'assolement biennal à l'assolement triennal, progrès techniques, production excédentaire ➤ Géographie • seigneurie foncière, servage • commerce, corporation, guildes de marchands, droit urbain, citoyen de la ville • chevalerie, château-fort en tant que symbole du pouvoir • Bénédictins, Cisterciens, Franciscains, Dominicains
Découvertes et inventions, renaissance et humanisme dans les temps modernes	
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent les conquêtes techniques comme condition de départ pour un nouvel éveil et une nouvelle vision du monde et de l'homme ; 	<ul style="list-style-type: none"> • imprimerie, instruments de mesure • héliocentrisme, géocentrisme, théocentrisme, anthropocentrisme ➤ Géographie
<ul style="list-style-type: none"> • reconnaissent les caractéristiques principales de la culture de la Renaissance ; 	<ul style="list-style-type: none"> • peinture, architecture, sculpture ➤ Art
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent les débuts de la vision du monde scientifique/technique ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences, mathématique, médecine, astronomie, philosophie ➤ Géographie
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent les conquêtes et les découvertes d'outre-mer comme le début de la colonisation qui va durer 500 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amérique, Inde, tour du monde à la voile, commerce, colonie, exploitation, commerce des esclaves Colomb, Magellan ➤ Géographie
L'INDUSTRIALISATION AU 19^{ÈME} SIÈCLE	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent la révolution industrielle et le passage de la société agraire vers la société industrielle à l'aide de quelques exemples sélectionnés ; • perçoivent que la révolution industrielle fait naître une autre approche de l'espace et du temps ; • connaissent et décrivent la question sociale et des solutions envisagées. 	<ul style="list-style-type: none"> • industrie textile, moyens et voies de communication • nouveau rythme du temps, dissociation du lieu d'habitation et du lieu de travail • urbanisation, paupérisme, travail des enfants, début de l'état-providence ➤ Allemand
ÊTRE CITOYEN EN EUROPE OCCIDENTALE AU 20^{ÈME} SIÈCLE	
<ul style="list-style-type: none"> • comparent la vie familiale de 1940-1945 	<ul style="list-style-type: none"> • école, organisation de jeunesse, fêtes,

<p>et d'aujourd'hui à l'aide d'exemples régionaux sélectionnés ;</p> <ul style="list-style-type: none"> expliquent et comparent les caractéristiques essentielles d'une démocratie avec celles d'une dictature ; décrivent les conséquences des guerres mondiales pour la Communauté germanophone d'aujourd'hui. 	<p>temps libre, travail, intendance</p> <p>➤ Allemand</p> <ul style="list-style-type: none"> démocratie : droit d'intervention, respect des droits de l'homme (libertés comme la liberté d'opinion, d'expression, de réunion, de la presse), tolérance dictature : pouvoir absolu, violation des droits de l'homme (restriction des libertés), intolérance changement de nationalité, destruction, fuite, appel sous les drapeaux, prisonniers de guerre <p>➤ Géographie</p>
<p>Société de consommation en Europe occidentale au 20^e et 21^e siècle</p>	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent les changements matériels et sociétaux survenus au cours de l'industrialisation ayant rendu possible le bien-être de larges couches de la population. 	<ul style="list-style-type: none"> législation sociale, enseignement obligatoire, production de masse, consommation, développement durable <p>➤ Allemand, sciences, géographie</p>

5.2.4 Premier degré de l'enseignement secondaire

Premier degré de l'enseignement secondaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
Hautes civilisations dans le monde	
Thème: Vie en société et prestations culturelles dans une haute civilisation	
<ul style="list-style-type: none"> comparent les prestations matérielles et intellectuelles d'une haute civilisation avec celle de l'Égypte à l'aide de sources historiques sélectionnées ; décrivent et expliquent les formes de pouvoir et les conditions de vie. 	<ul style="list-style-type: none"> lois, écriture, technologie, astronomie, administration centrale, culte ➤ art, sciences/technique, géographie état, religion, hiérarchie de la société, ordre politique ➤ géographie
Thème: La vie dans deux états-cités grecs différents	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent les influences du milieu naturel sur le mode de vie de l'époque ; expliquent le fonctionnement de la démocratie ; comparent la vie dans deux états-cités différents pour toutes les couches ; perçoivent la Grèce comme berceau de la culture occidentale. 	<ul style="list-style-type: none"> milieu naturel: mer et montagnes, navigation, colonisation Cohérence des états-cités grecs: langue, écriture, dieux, Olympie ➤ géographie Participation (démocratie), politique, constitution, état-cité (polis) Sparte, Athènes Philosophie, Architecture, arts plastiques ➤ Art
RELIGION ET POUVOIR AU MOYEN ÂGE EN EUROPE	
<ul style="list-style-type: none"> reconstruisent les répercussions de la domination franque pour notre région ; comprennent le féodalisme dans sa signification pour la société féodo-vassalique ; comparent droit urbain et droit féodal ; montrent par des exemples choisis l'omniprésence de la religion et de l'église au Moyen Âge et le rapport entre pouvoir ecclésiastique et le pouvoir temporel ; décrivent le contact culturel entre l'occident chrétien et le monde de l'islam. 	<ul style="list-style-type: none"> christianisation, cour royale, palais royal d'Aix-la-Chapelle, Charlemagne château-fort, pyramide féodale, système de valeurs droit de personnes, droit urbain vie quotidienne dominée par la religion, Empereur-Pape, querelle des Investitures transfert de cultures, croisades
CONFLITS DES TEMPS MODERNES	
<ul style="list-style-type: none"> illustrent la critique de Luther par rapport aux aberrations de l'église du Moyen Âge ; expliquent la Réforme comme déclencheur de la contre-réforme 	<ul style="list-style-type: none"> trafic des indulgences, affichage des thèses, papauté jésuites, Concile de Trente,

<p>catholique ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprennent les conséquences politiques de la critique religieuse ; • comprennent les raisons multiples qui ont conduit à la scission des Pays-Bas espagnols. 	<ul style="list-style-type: none"> • guerres des paysans, conséquences dans le „Saint Empire Romain de la Nation germanique“ • „dix-sept Provinces“
DE LA PREMIÈRE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE AU 18^{ÈME} / 19^{ÈME} SIÈCLE À LA QUATRIÈME RÉVOLUTION INDUSTRIELLE CONTEMPORRAINE	
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent l’exploitation systématique des colonies en tant que condition de départ essentielle pour les révolutions industrielles ; • comprennent le progrès technique et industriel comme processus continu ; • décrivent le changement radical du mode de vie au cours de la 4^{ème} révolution industrielle. 	<ul style="list-style-type: none"> • de l’impérialisme à la décolonisation, l’exemple du pouvoir colonial belge • de la 1^e à la 4^e révolution industrielle ➤ Géographie • société d’information, technologies de l’information et de la communication, réseaux ➤ Géographie
EVOLUTION VERS UN ÉTAT DÉMOCRATIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent la Révolution française en tant que rupture avec l’ordre de l’Ancien Régime ; • comprennent l’ordre étatique moderne en tant que réponse politique à l’industrialisation ; • perçoivent les possibilités d’une large participation citoyenne à la construction du bien commun ; • perçoivent et comprennent à partir d’un exemple du 20^e ou 21^e siècle que la démocratie est mise en danger par la guerre et la dictature ; • élaborent un bref aperçu de l’histoire de la Belgique et de la Communauté germanophone d’aujourd’hui. 	<ul style="list-style-type: none"> • droits de l’homme et du citoyen, fin de l’absolutisme, séparation église-état • état central, début de la démocratie, droit de vote, séparation des pouvoirs, ordre judiciaire ➤ Géographie • engagement citoyen, partis politiques, représentations d’intérêt ➤ Géographie • de l’état central à l’état fédéral, province, région, communauté ➤ Géographie

Géographie

2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences

Dès la petite enfance et avant l'enseignement primaire, les enfants ont eu dans leur vie quotidienne des expériences avec leur environnement. Ces premières expériences sont reprises, approfondies et élargies au cours de géographie.

Expériences et savoir antérieur

La contribution spécifique du cours de géographie est la compréhension de l'espace en tant que cadre conditionnant de la vie humaine: l'espace en tant que base de l'existence, mais aussi comme résultat de l'action économique et sociale.

Le cours de géographie donne aux élèves la capacité de comprendre les processus et les structures liés à l'espace dans lesquels des données et des relations géographiques, physiques, écologiques, politiques, économiques et sociales s'unissent en un ensemble. Cet ensemble se présente à l'homme comme une réalité de vie déterminée par l'espace. Il est nécessaire de comprendre ces structures et processus de l'espace, pour pouvoir apporter une contribution sensée à la solution des défis du 21^{ème} siècle, c.à.d. à ce qu'on appelle les problèmes-clés.

La mission centrale du cours de géographie est la transmission d'une compétence terminale d'intégration liée à l'espace. On entend par là la faculté et la volonté de participer d'une manière cognitive et affective à des phénomènes et des processus dans l'espace proche et éloigné. La compétence terminale d'intégration liée à l'espace vise:

Compétence terminale d'intégration liée à l'espace

- la compréhension et l'imprégnation scientifique d'extraits de la réalité de la vie déterminée par l'espace à différents niveaux d'échelle, dans des espaces proches et éloignés,
- la collaboration, autogérée et centrée sur la communauté, au développement à l'agencement et à la conservation des espaces de vie.

Ces objectifs se reflètent dans les macro-compétences géographiques suivantes:

Domaines de compétences	Macro-compétences
Compétences géographiques liées au contenu	<ul style="list-style-type: none">• décrire des espaces en tant que systèmes de la géographie physique et humaine, percevoir la multitude d'interactions à l'intérieur et entre ces systèmes et les présenter sous forme verbale, graphique ou iconographique
Compétences d'orientation dans l'espace	<ul style="list-style-type: none">• savoir s'orienter dans des espaces (savoir d'orientation topographique, compétence des cartes, orientation dans des espaces réels et réflexion sur les perceptions de l'espace)
Compétences de méthode	<ul style="list-style-type: none">• maîtriser des procédures pour l'étude d'espaces• récolter et traiter des informations nécessaires à l'étude de questions géographiques• décrire des processus d'apprentissage en géographie et les soumettre à une réflexion critique
Compétences de communication	<ul style="list-style-type: none">• exprimer et présenter des faits ayant trait à la géographie• en discuter avec d'autres conformément au sujet, prendre

- position et élaborer un avis appuyé sur des faits
- Compétences d'analyse et d'évaluation
- a partir d'exemples choisis, examiner des problèmes-clés et des faits géographiques suivant différentes perspectives, évaluer des solutions proposées en se basant sur des faits et prendre position soi-même sur cette base

La compétence terminale d'intégration liée à l'espace qui est recherchée à long terme provient du développement des macro-compétences décrites plus haut.

Compétence disciplinaire

D'importants phénomènes et processus géographiques actuels comme les modifications climatiques, les tremblements de terre, le développement de la population ou les conflits dus aux ressources naturelles déterminent la vie des hommes et des sociétés à travers le monde et dans de nombreux domaines. La dynamique de ces processus provient de l'interaction entre des éléments géographiques et des activités humaines. C'est justement ici que se trouve le potentiel disciplinaire de la géographie car son apport particulier pour la compréhension du monde se trouve dans l'étude des interactions entre nature et société dans des espaces proches et éloignés. L'examen porte sur les effets de l'homme sur l'espace et de l'espace sur l'homme. La confrontation avec ces phénomènes et processus complexes nécessitera de la part des générations présentes et futures une adaptation des comportements et des stratégies d'action actuels.

Compétence Factuelle

Au cours de géographie, les élèves acquièrent la faculté d'examiner des découpages sélectionnés de l'espace suivant des questions géographiques et, ce faisant, d'analyser des structures, des fonctions et des processus. Connaître l'interaction des facteurs et les processus en cours dans et entre les systèmes d'espaces leur permet en plus, de prévoir le développement futur d'espaces. Ils contribuent à évaluer en connaissance de cause les conséquences prévisibles immédiatement et à terme de l'action de l'homme sur l'environnement et à agir en conséquence.

Compétence d'évaluation

La faculté de s'orienter dans l'espace est développée de façon déterminante par le cours de géographie. Les élèves acquièrent des connaissances et des compétences topographiques de base. La compétence d'orientation ne se limite pas seulement au savoir d'orientation topographique de base aux différents niveaux d'échelle (par exemple savoir situer et nommer les continents et les océans) et à la connaissance des différents systèmes de classement et de quadrillages d'orientation (par exemple les latitudes et les longitudes). Elle inclut aussi la faculté d'englober le lieu dans un ensemble plus vaste, de le situer par rapport à d'autres lieux et surtout, d'établir des liens entre ces lieux et d'autres espaces. L'élève découvre que chaque lieu s'intègre et appartient à des ensembles spatiaux plus vastes, à des niveaux spatiaux différents. Elle contribue à achever une multitude de facultés topographiques utiles à la vie quotidienne, comme par exemple les compétences de lire des cartes ou de dresser soi-même des cartes simples. Savoir s'orienter à l'aide d'une carte, de la rose des vents ou d'autres moyens auxiliaires comme par exemple une boussole fait également partie du savoir géographique.

Compétence d'orientation dans l'espace

La géographie ne part pas du principe que les espaces sont de simples données de départ. D'un côté ils sont cadrés suivant certaines perspectives ou créés par les hommes dans un certain but; ils sont donc des constructions. D'un autre côté, les espaces sont perçus individuellement ou par des groupes humains de manières très différentes. Faire prendre conscience aux élèves de ce fait est une tâche

importante du cours de géographie.

Pour répondre à des questions géographiques, le cours de géographie utilisera une multitude de méthodes et de médias. La carte jouera un rôle prépondérant en tant qu'outil spécifique de la géographie. Vu leur actualité, les nouveaux médias gagnent en importance. A l'heure actuelle, le cours de géographie ne concerne pas seulement la connaissance de sources, mais surtout la connaissance de stratégies de recherche et d'évaluation de l'information.

Compétence de méthode

Le cours de géographie présente une occasion particulière pour le développement de la compétence de communication car on y traite en général des sujets proches de la vie et de la pratique, qui jouent toujours un rôle important non seulement à l'école mais également dans la société. Le cours de géographie ne se limite pas à apprendre par cœur des dates et des faits, mais il implique différentes formes de raisonnement et d'argumentation. La communication n'a donc pas seulement lieu après l'acquisition de connaissances factuelles, mais en est en même temps sa condition préalable.

Compétences de communications

A côté de ces domaines de compétence spécifiques à la géographie, les compétences interdisciplinaires jouent un rôle essentiel:

Compétences interdisciplinaires

Par le choix des thématiques, le cours de géographie s'intéresse entre autres à des questions éthiques. Ainsi, on crée les bases pour un traitement responsable de l'environnement. Apprendre à connaître des réalités de vie et des cultures étrangères rend possible d'une part le regard critique sur sa propre situation de vie, d'autre part le développement de la tolérance et de l'acceptation de différentes cultures. Ainsi, le cours de géographie peut avoir un apport particulier pour le développement des compétences personnelles. En plus, de par le développement systématique de formes de travail coopératives, les élèves apprennent à connaître et à tolérer leurs propres forces et faiblesses, ainsi que celles de leurs condisciples. Ils développent la faculté d'organiser leur temps de travail d'une manière réfléchie et de prendre des responsabilités pour leur action et de la coresponsabilité pour l'action des autres.

Compétences sociales

3. Stade de développement attendu des compétences

Fin de la 6 ^e année primaire	Fin de la 2 ^e année secondaire
Les élèves...	Les élèves...
Compétences attendues géographiques générales	
Compétences d'orientation dans l'espace	
Savoir s'orienter dans des espaces	
<ul style="list-style-type: none"> trouvent, en suivant des consignes, des objets topographiques dans des ouvrages cartographiques et dessinent des objets topographiques simples dans des cartes muettes ; appliquent des modèles d'orientation naturelle et politico-administrative sur le globe terrestre ; s'orientent à l'aide d'outils auxiliaires dans l'espace réel. 	<ul style="list-style-type: none"> évaluent des cartes topographiques, physiques et thématiques d'après des questions visant des objectifs et dessinent des objets topographiques visant l'apprentissage dans des cartes muettes ; appliquent des modèles d'orientation naturelle et politico-administrative plus complexes sur le globe terrestre.
Compétences de méthodes	
Maitriser des procédés d'étude des espaces ainsi que des procédés de questionnement	
<ul style="list-style-type: none"> découvrent des données géographiques simples à l'aide de questions ; émettent, en suivant des consignes, des hypothèses, examinent celles-ci à l'aide de techniques de travail spécifiques et décrivent dans une forme simple leur démarche scientifique; rassemblent, en suivant des consignes, des informations de différentes sources, sélectionnent en concordance avec le sujet et résument les informations les plus importantes ; transforment les informations trouvées en d'autres formes de présentation: chiffres en graphique en bandes et en colonnes, diagrammes ombrothermiques en texte ; calculent, en suivant des consignes, des distances à l'aide d'échelles numériques et linéaires ; 	<ul style="list-style-type: none"> posent d'une manière de plus en plus autonome des questions concernant l'espace ; émettent des hypothèses, examinent celles-ci à l'aide de techniques de travail spécifiques et décrivent leur démarche scientifique; sélectionnent des informations de sources différentes en concordance avec le sujet et exploitent ces informations suivant l'objectif ; travaillent le matériel d'information avec des techniques de travail géographiques: esquisser, noter, construire des graphiques sectoriels et des diagrammes ombrothermiques ; calculent d'une manière de plus en plus indépendante des distances à l'aide d'échelles numériques et linéaires.
<ul style="list-style-type: none"> Appliquent, en suivant des consignes, des méthodes de recherche géographique simples sur le terrain. 	
Compétences de communication	
Présenter des communications ayant trait à la géographie et en discuter	
<ul style="list-style-type: none"> présentent en suivant des consignes des résultats d'apprentissage et de travail ; 	<ul style="list-style-type: none"> présentent d'une manière de plus en plus autonome des résultats d'apprentissage et de travail ;

<ul style="list-style-type: none"> utilisent des éléments de base de la terminologie de la discipline dans l'expression orale et écrite. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent la terminologie de la discipline dans l'expression orale et écrite.
Compétences d'analyse et d'évaluation	
Considérer et évaluer d'une manière nuancée des faits géographiques et des éléments de solutions	
<ul style="list-style-type: none"> considèrent des énoncés et des évaluations géographiques simples et parviennent à émettre un avis fondé. 	<ul style="list-style-type: none"> considèrent des énoncés et des évaluations géographiques plus complexes et parviennent à émettre un avis fondé.
Compétences attendues liées au contenu	
« Nous apprenons à connaître notre environnement proche »	
<ul style="list-style-type: none"> observent, mesurent, évaluent et documentent des phénomènes climatiques ; décrivent et utilisent des dimensions, des éléments et des fonctions d'espaces. 	
« Nous nous orientons – la planète terre »	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent la position et les mouvements de la terre dans le système solaire et les conséquences qui en découlent. 	
« Nous explorons la Belgique »	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent les composantes essentielles d'un milieu naturel ; décrivent l'interaction de composantes naturelles et humaines dans des espaces et ses conséquences. 	
« Nous apprenons à connaître le continent « Europe » »	
<ul style="list-style-type: none"> présentent les atouts et les problèmes des différents états lors de l'unification européenne. 	<ul style="list-style-type: none"> décrivent des forces endogènes et exogènes influençant la surface terrestre ; décrivent l'interdépendance entre formes économiques et milieux naturels.
Protéger notre terre – un apport au développement durable	
	<ul style="list-style-type: none"> perçoivent les lois de certains phénomènes naturels ; prennent une position critique vis-à-vis de la gestion humaine des ressources naturelles ; expliquent la nécessité d'un développement durable à l'aide de divers exemples ; décrivent champs conflictuels dans

	<p>l'utilisation de l'espace: nature - homme, écologie – économie ainsi que leur conséquences régionales et globales ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrivent des mesures pour développer et protéger des espaces.
Diversité du monde – interculturalité	
	<ul style="list-style-type: none"> • analysent les effets économiques et sociaux d'une pandémie liés à l'espace en se référant à leur propre comportement à l'aide de l'exemple de l'Afrique du Sud ; • décrivent l'interaction et les conséquences de facteurs et de processus de la géographie humaine dans le passé et à l'heure actuelle à l'aide d'un exemple d'un pays en transition (l'Inde) et d'un pays industrialisé (les Etats-Unis) ; • classent des espaces suivant des caractéristiques précises en les comparant et en les distinguant.

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

Le cours de géographie orienté sur les élèves met en avant la réalité vécue par ces derniers.

Cours axé sur les élèves

Ce référentiel combine des **démarches thématiques et régionales**. Les exemples d'espaces sont sélectionnés pour permettre l'expression d'éléments essentiels et généraux de la géographie, tout en servant à la construction de schémas d'orientation de base dans l'espace. Ainsi, les élèves acquièrent d'une manière équilibrée des connaissances générales de base de la géographie et, en partant de la Belgique et de l'Europe, des connaissances solides en géographie régionale au sujet de certaines parties importantes de la terre. Ce n'est donc pas l'étude de pays dans le sens traditionnel du terme. Pour améliorer la capacité de représentation mentale des élèves, la comparaison avec des faits semblables s'impose – surtout des faits par rapport à la vie quotidienne des élèves.

Géographie thématique régionale

La démarche thématique régionale soutient et développe aussi l'acquisition d'un **savoir d'orientation topographique**. Les thématiques principales du savoir d'orientation topographique sont la connaissance quant à la situation d'objets géographiques et les relations entre ces situations. Cette perception de dimensions de l'espace est à la base de la capacité de se représenter un espace, de pouvoir s'y orienter et ainsi pouvoir ainsi développer des connaissances géographiques le concernant. C'est la raison pour laquelle l'orientation topographique fait partie de chaque thématique, même si elle n'est pas mentionnée explicitement. La dimension topographique est indispensable pour le travail en géographie, mais elle ne devrait jamais devenir une fin en soi. L'élaboration de contenus topographiques est étroitement liée à l'acquisition de capacités telle que la lecture des cartes.

Savoir d'orientation topographique

En suivant l'évolution de la science, on intégrera des contenus modernes dans les cours. Les **problèmes-clés** ayant un lien avec la géographie gagnent en importance pour les générations présentes et futures, d'où la nécessité que les élèves les abordent d'une manière active, par exemple le développement durable, les injustices sociales, la globalisation ...

Problèmes-clés

Le cours de géographie tente de prendre en compte dans ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, des changements dans le contexte de la vie des enfants et des jeunes ainsi que des problématiques générales de la société. C'est la raison pour laquelle **l'actualité, prise dans son contexte géographique**, doit pouvoir trouver sa place dans le cours de géographie.

Actualité

Le travail au cours de géographie est **centré sur la pratique et sur l'action** et permet ainsi aussi bien une acquisition ultérieure autonome de savoirs, que la faculté d'analyser d'une manière critique et scientifique des faits et des informations.

Centré sur la pratique et l'action

De par sa position entre les sciences naturelles et les sciences humaines, la géographie présente de nombreuses possibilités pour un **travail pluri-et/ou interdisciplinaire**. Dans chacune des thématiques, on introduira dans le cours des savoirs et des méthodes de travail des sciences naturelles et des sciences humaines. L'objectif de cette transversalité horizontale est l'approfondissement des compétences de contenu et de méthode.

Pluridisciplinaire interdisciplinaire

Le cours de géographie est **encourageant et exigeant envers la langue**, car le travail avec des sujets et des matériaux géographiques renforce l'expression linguistique générale et développe un langage

Langage scientifique

scientifique géographique. C'est pourquoi on créera autant que possible des situations où on communiquera quant aux contenus, par exemple en travaillant à deux ou en groupe ou en faisant des exposés.

Un des objectifs essentiels du cours de géographie est de sensibiliser les élèves aux problèmes du rapport entre l'homme et l'environnement. L'organisation du cours doit donc impliquer la pratique autant que faire se peut, donc pas seulement en classe et à l'école, mais aussi en des lieux d'apprentissage extrascolaires où on peut élaborer, examiner ou appliquer des contenus ou des méthodes géographiques directement **sur place**.

Excursions

Traditionnellement, le cours de géographie fait un usage intensif des médias; l'illustration et l'actualité jouent un rôle important. Les **médias** permettent d'introduire « le monde » dans la salle de classe. Le cours de géographie est donc tout indiqué pour développer un usage critique et responsable des médias. Les élèves prennent conscience que l'information à travers les médias ne donne que des extraits de la réalité et est plus ou moins subjective.

Usage des médias

Le cours de géographie se prête particulièrement à stimuler les élèves à agir de façon autonome et d'avoir recours à leur propre expérience (par exemple « Lernzirkel »/« Stationenlernen », le travail en projet ou en atelier).

Apprentissage actif des élèves

5. Stades intermédiaires de développement attendu des compétences et contenus

5.1 Aperçu des champs thématiques

Des compétences géographiques générales et des compétences liées au contenu seront élaborées au moyen de ces champs thématiques.

Compétences attendues géographiques générales en géographie et liés au contenu	Enseignement primaire			Enseignement secondaire	
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Premier degré	
	« Nous apprenons à connaître notre environnement proche » - « Nous explorons le temps » - « Nous découvrons des espaces » - « Nous explorons des espaces » - « Nous nous servons d'espaces »				« Nous nous orientons – la planète terre » - Notre terre – un aperçu géographique
	« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ » - Le sud de l'Europe – une nature instable				« Nous nous orientons – la planète terre » - Notre terre – un aperçu géographique
« Nous explorons la Belgique » - Notre côte – évolution d'un espace naturel - Une région agricole - Les Hautes Fagnes – pôle touristique - Vue d'ensemble de la Belgique				« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ » - Union Européenne – unité et diversité	
Protéger notre terre – un apport au développement durable - La Terre – une planète bleue - Les sources d'énergie aujourd'hui - hier – demain - La forêt équatoriale – un système géo-écologique sensible - Les savanes – les prairies se transforment en désert				« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ » - Union Européenne – unité et diversité	
Le monde a beaucoup de visages – interculturalité - Le Sud de l'Afrique – conséquences d'une pandémie - L'Inde – pays des contrastes - Vivre aux USA – atouts et défis				« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ » - Union Européenne – unité et diversité	

5.2 Contenus des cours

Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences de l'élève. Les faits ou concepts qui se trouvent dans la colonne « Contextes » servent au développement des compétences de l'élève. Dans le contexte de ces contenus obligatoires, l'enseignant peut cependant planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires.

5.2.1 Degré inférieur de l'enseignement primaire

Degré inférieur de l'enseignement primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
« Nous apprenons à connaître notre environnement proche »	
Thème 1: « Nous explorons le temps »	
<ul style="list-style-type: none"> observent le temps, dressent un tableau météorologique et documentent des phénomènes météorologiques typiques ; mesurent la température ; comprennent les avantages et les inconvénients de différentes situations météorologiques et justifient leur préférence pour différents phénomènes météorologiques ; choisissent et nomment les vêtements adaptés à la situation météorologique. 	<ul style="list-style-type: none"> couverture nuageuse, brouillard, précipitations (pluie, neige, grêle), orage, température, vent, saisons ➤ histoire degrés centigrades, thermomètre, point de congélation ➤ mathématiques critères de décision, bain de soleil – coup de soleil, croissance - inondation ➤ allemand vêtements d'été, d'hiver, de pluie ➤ allemand
Thème 2: « Nous découvrons des espaces »	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent différents espaces, citent des éléments dominants ; nomment des espaces, leur fonction, leur utilisateurs et les tâches de ceux-ci ; s'orientent dans l'environnement proche. 	<ul style="list-style-type: none"> cadre de vie, chaleur, froid, étendue, rétrécissement, altitude, bruit, silence, écho, lumière, ombre, largeur et longueur d'un espace, profondeur d'un espace, horizon ➤ allemand, mathématiques protection, régénération, travail, approvisionnement, nature, groupes professionnels, tâches professionnelles ➤ allemand gauche, droite, devant, derrière, entre, à côté, en bas ➤ allemand, sport, mathématiques
Thème 3: « Nous explorons des espaces »	
<ul style="list-style-type: none"> construisent des modèles simples/des esquisses d'espaces étudiés et indiquent les éléments ; 	<ul style="list-style-type: none"> présentation de configurations spatiales ➤ art, technique

<ul style="list-style-type: none"> • lisent et interprètent des plans simples ; • utilisent des pictogrammes / indicateurs ; • utilisent et donnent des descriptions de trajets. 	<ul style="list-style-type: none"> • plan de l'école • trajets d'évacuation dans le bâtiment de l'école • aides à l'orientation dans la localité • points d'orientation pour la description de trajets <p>➤ allemand, mathématiques</p>
<p>Thème 4: « Nous nous servons d'espaces »</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • explorent et documentent l'environnement de l'école ; • décrivent et respectent le code de la route. 	<ul style="list-style-type: none"> • surfaces bâties • espaces verts • tracé des routes <p>➤ Allemand, mathématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • trottoir, passage pour piétons, patrouilleur scolaire, agent de police, bus scolaire, feux de circulation, croisement, piste cyclable

5.2.2 Degré moyen de l'école primaire

Degré moyen de l'école primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
« Nous apprenons à connaître notre environnement proche »	
Thème 1: « Nous explorons le temps »	
<ul style="list-style-type: none"> observent le temps à travers les saisons avec des instruments de mesure, documentent et évaluent les résultats ; dressent, lisent et interprètent un tableau météorologique ; découvrent et décrivent les avantages et les inconvénients des découvertes techniques qui diminuent notre dépendance par rapport au temps ; identifient les forces naturelles dépendant du temps et les moyens de protection correspondants. 	<ul style="list-style-type: none"> thermomètre (maxima, minima), baromètre, hygromètre, anémomètre, girouette, pluviomètre température, couverture nuageuse, précipitations, brouillard, vent, pression atmosphérique, humidité relative de l'air ➤ mathématiques, sciences naturelles, histoire habillement, systèmes de chauffage et de climatisation, isolation, maison passive ➤ sciences naturelles ouragan, raz de marée/tsunami, inondation, avalanche, glissement de terrain, sécheresse, système d'alerte, évacuation, barrage, limiter le scellage des sols, barrières d'avalanches, irrigation
Thème 2: « Nous découvrons des espaces »	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent la disposition générale des espaces dans un environnement plus large; classifient – en justifiant – les éléments d'un espace ; utilisent des termes naturels importants de la classification de l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> dimensions de l'espace: étendue, étroitesse, profondeur, altitude, horizon, limite avant-plan, arrière-plan, plan moyen ➤ art éléments naturels éléments humains source, embouchure, amont, aval, affluent, confluent
Thème 3: « Nous explorons des espaces »	
<ul style="list-style-type: none"> s'orientent dans l'espace à l'aide d'outils ; lisent et interprètent des plans et des cartes des alentours et s'orientent à l'aide de ceux-ci ; 	<ul style="list-style-type: none"> soleil, cadran solaire, boussole, directions cardinales : N, S, O, E, directions intermédiaires: NO, SO, NE, SE ➤ sciences naturelles simplification, réduction, légende, symboles, esquisse, plan, carte, modèle ➤ mathématiques, histoire <u>savoir d'orientation topographique:</u> son village / sa ville, sa commune, la Belgique

<ul style="list-style-type: none"> • comparent vues aériennes et cartes géographiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • perspective verticale, oblique et horizontale
Thème 4: « Nous nous servons d'espaces »	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent et documentent des espaces géographiques avec des usages différents ; • donnent des exemples d'une gestion responsable de la nature ; • utilisent l'espace en tant que piéton / cycliste. 	<ul style="list-style-type: none"> • zones industrielles, terrains agricoles, quartiers d'habitation ➤ histoire • éviter des déchets, trier des déchets, parc à conteneurs • code de la route, signalisation routière

5.2.3 Degré supérieur de l'enseignement primaire

Degré supérieur de l'enseignement primaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
« Nous nous orientons – la planète terre »	
Thème 1: Notre terre – un aperçu géographique	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent la position de la terre dans le système solaire ; décrivent la forme de la terre, ses mouvements et les conséquences les plus importantes de ceux-ci ; appliquent des systèmes de coordonnées à la terre. 	<ul style="list-style-type: none"> soleil, 8 planètes, étoile, lune, système solaire ➤ histoire rotation (jour/nuit), inclinaison de l'axe terrestre, révolution (saisons), zones climatiques (zones polaires, tempérées, tropicales), phases de la lune, éclipses solaires et lunaires ➤ histoire continent, océan, système de coordonnées, équateur, méridien d'origine (méridien de Greenwich), hémisphères, pôles géographiques et magnétiques, directions cardinales ➤ histoire <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Europe, Asie, Océanie, Amérique du Nord et du Sud, Afrique, Antarctique, Océan Atlantique, Océan Pacifique, Océan Indien, Pôle Nord, Pôle Sud</p>
« Nous explorons la Belgique »	
Thème 1: Notre région côtière – évolution d'un espace naturel	
<ul style="list-style-type: none"> localisent la Belgique en Europe ; calculent des distances à l'intérieur de la Belgique ; décrivent la forme de la côte belge et ses processus de changement naturel ; décrivent à l'aide de quelques exemples les processus de changement de la bande côtière dus à l'influence des hommes ; citent à l'aide d'un exemple choisi des mesures de protection de la nature et 	<ul style="list-style-type: none"> frontières (naturelles / politiques-administratives), pays limitrophes <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Belgique, Pays-Bas, France, Luxembourg, Allemagne</p> <ul style="list-style-type: none"> échelle numérique et linéaire ➤ mathématiques côte, côte basse, côte de sable, marées, dunes, polders <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Mer du Nord, Escaut</p> <ul style="list-style-type: none"> tourisme, ports, navigation, pollution de l'eau <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Ostende, Zeebrugge, Anvers, polders</p> <ul style="list-style-type: none"> réserve naturelle du Zwin

des paysages.	
Thème 2: Une région agricole	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent différents types d'exploitation agricole ; montrent à l'aide d'exemples l'importance d'une exploration agricole durable. 	<ul style="list-style-type: none"> culture, élevage, agriculture écologique et conventionnelle ➤ histoire protection de l'environnement, aliments non-contaminés <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Ardenne, Pays de Herve</p>
Thème 3: Les Hautes Fagnes – un pôle touristique	
<ul style="list-style-type: none"> localisent les Hautes Fagnes sur une carte thématique de la Belgique ; décrivent l'espace naturel des Hautes Fagnes ; lisent en comparant des diagrammes ombrothermiques des Hautes Fagnes et de la région côtière ; décrivent le potentiel touristique particulier des Fagnes à l'aide de quelques exemples typiques ; décrivent et justifient des formes de tourisme respectueux de l'environnement en opposition au tourisme conventionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> relief, relief de la Belgique, densité de population: hab. /km², Ardenne, plateau, plaine, horizon, courbes de niveau, carte orographique, niveau zéro, barrages <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Hautes Fagnes, Signal de Botrange, Baraque Michel</p> <ul style="list-style-type: none"> haute tourbière, couche imperméable, écosystème, temps/climat, tourbe, végétation somme annuelle des précipitations, moyenne annuelle de la température, maxima / minima des précipitations et de la température, amplitude de la température ➤ mathématiques parc naturel „Hautes Fagnes-Eifel“, barrages, conditions climatiques <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> barrage de la Gileppe à Jalhay, barrage de la Vesdre à Eupen, barrages de la Warche à Butgenbach et à Robertville</p> <ul style="list-style-type: none"> réserve naturelle, tourisme de masse, mise en danger de la faune et de la flore par l'action de l'homme <p>➤ histoire</p>
Thème 4: Vue d'ensemble de la Belgique	
<ul style="list-style-type: none"> résumant les aspects de l'étude thématique de la Belgique ; calculent la densité de la population ; expliquent la répartition de la population en Belgique à l'aide de facteurs géographiques ; expliquent le niveau des précipitations en Ardenne. 	<ul style="list-style-type: none"> relief, climat, barrages, densité de la population superficie du pays, nombre d'habitants, hab. /km², agglomération relief, climat, sillon Sambre-Meuse pluie de relief

	<u>Savoir d'orientation topographique:</u> Bruxelles, les Communautés, Provinces et chefs-lieux, Meuse, Lys, Sambre
« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ »	
Thème 1: Union Européenne – unité et diversité	
<ul style="list-style-type: none"> • localisent le continent européen par rapport aux autres continents ; • citent des objectifs majeurs de l'Union Européenne ; • décrivent différents modes de vie des enfants à l'aide d'exemples choisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • frontières naturelles et politiques <u>Savoir d'orientation topographique:</u> monts Oural, fleuve Oural, mer Caspienne, Caucase, mer Noire, Bosphore, Dardanelles, mer Egée, mer Méditerranéenne, détroit de Gibraltar, Atlantique, mer de Norvège, Eurasie <ul style="list-style-type: none"> • Union Européenne, membres de l'UE, candidats à l'UE, EURO <u>Savoir d'orientation topographique:</u> Etats-Membres (et capitales), Bruxelles (siège de l'UE) <ul style="list-style-type: none"> • journée scolaire, loisirs, contexte social, migration ↗ histoire

5.2.4 Premier degré de l'enseignement secondaire

Premier degré de l'enseignement secondaire	
Stades intermédiaires de développement attendu des compétences	Contextes
« Nous apprenons à connaître le continent „Europe“ »	
Thème 2: le sud de l'Europe – une nature instable	
<ul style="list-style-type: none"> expliquent les processus de formation des montagnes ; classent ceux-ci dans les temps géologiques ; décrivent les caractéristiques des montagnes dues au plissement alpin à l'aide d'exemples choisis ; décrivent les particularités géologiques du bassin méditerranéen ; localisent des espaces menacés par des tremblements de terre et des volcans sur une carte tectonique ; expliquent les dangers et les avantages de l'activité volcanique pour la vie des hommes. 	<ul style="list-style-type: none"> endogène, exogène, tectonique des plaques, érosion, sédimentation ère primaire (Paléozoïque), ère secondaire (Mésozoïque), ères tertiaire et quaternaire (Cénozoïque) altitude, formes de vallées <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Alpes, Atlas, Pyrénées, Carpates, Apennin, Balkan, Caucase</p> <ul style="list-style-type: none"> stratovolcan, magma, lave, cendres, strates de la croûte terrestre, tectonique des plaques, tremblements de terre, échelle de Richter, épiceutre, hypocentre <p>➤ histoire</p> <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> ceinture de feu du Pacifique, dorsale médio-atlantique, région méditerranéenne: Italie, Sicile, Etna, Vésuve, Grèce, Turquie</p> <ul style="list-style-type: none"> éruption et conséquences, débris, mesures de protection, fertilité du sol
« Conserver notre terre – un apport au développement durable »	
Thème 1: La terre – une planète bleue	
<ul style="list-style-type: none"> décrivent l'importance de l'eau pour l'homme et son action économique à l'aide d'exemples choisis ; expliquent la différence entre consommation durable et non durable de l'eau ; décrivent à partir d'un exemple réel, que l'approvisionnement en eau potable est un des principaux enjeux du 21^{ème} siècle. 	<ul style="list-style-type: none"> eau potable, eau à usage industriel, barrages, voies de transport, énergie propre, aride, humide, systèmes d'irrigation cycle de l'eau, traitement de l'eau, distribution d'eau potable, pollution de l'eau, traitement des eaux usées distribution de l'eau sur la planète, rapport eau douce – eau salée, états et changements d'états de l'eau, conflits pour l'eau <p>➤ sciences naturelles</p>
Thème 2: Les sources d'énergie aujourd'hui – hier - demain	
<ul style="list-style-type: none"> montrent les aspects positifs et négatifs de l'utilisation de combustibles fossiles à l'aide d'exemples typiques ; 	<ul style="list-style-type: none"> charbon, lignite, gaz naturel, pétrole, facteurs de localisation et changement de localisation, CO₂, effet de serre, durée possible de l'exploitation

<ul style="list-style-type: none"> • expliquent les avantages et les inconvénients de l'uranium en tant que combustible nucléaire ; • expliquent l'importance des énergies renouvelables ; • montrent la nécessité de la protection de l'environnement à l'aide de l'exemple de l'exploitation des matières premières. 	<p>➤ histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • énergie nucléaire, radioactivité, stockage final des déchets nucléaires • soleil, vent, eau, géothermie • remise en valeur du milieu
<p>Thème 3: La forêt équatoriale – un système géo-écologique sensible</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • localisent la région de la forêt tropicale à l'intérieur de la zone tropicale ; • décrivent les éléments typiques du climat et de la végétation ; • expliquent les rapports entre les facteurs géographiques ; • en déduisent les différentes formes d'économie ; • évaluent les conséquences régionales et globales de l'intervention humaine dans ce géo-écosystème. 	<ul style="list-style-type: none"> • tropiques, zénith, isothermes <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Amazonie, bassin du Congo, archipel Malais</p> <ul style="list-style-type: none"> • climat équatorial, forêt équatoriale, rivière permanente, climat journalier • géo-écosystème: climat, végétation, sol • culture à la houe, agriculture itinérante, défrichement, brûlis, déprédation (exploitation effrénée), économie de subsistance, grands propriétaires, plantations, monoculture, polyculture, l'utilisation de l'humus dans l'économie, élevage bovin <p>➤ histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • appauvrissement du sol, diminution de la biodiversité, modifications climatiques <p>➤ sciences naturelles</p>
<p>Thème 4: Les savanes – les prairies se transforment en désert</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • localisent l'extension des savanes et décrivent leurs caractéristiques ; • montrent et évaluent les causes naturelles et humaines de la désertification dans le Sahel ; • décrivent des possibilités d'exploitation par l'homme et expliquent des formes de vie adaptées ; • montrent des mesures contre la désertification et évaluent leur efficacité. 	<ul style="list-style-type: none"> • climat tropical à saisons différenciées, saison sèche, saison des pluies, savane humide, savane sèche, savane herbeuse, steppe <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> Sahel, Sahara</p> <ul style="list-style-type: none"> • modifications climatiques, surpâturage, déforestation, cultures inadaptées, croissance démographique • culture pluviale, nomadisme • reboisement, creusement de puits, irrigation artificielle, planning familial

Diversité du monde – interculturalité	
Thème 1: Le Sud de l’Afrique – conséquences d’une pandémie	
<ul style="list-style-type: none"> • localisent la région au sud du Sahara à l’intérieur de l’Afrique ; • décrivent l’interaction entre le SIDA et la situation / le développement économique et social d’un pays à l’aide d’un exemple choisi ; • montrent à l’aide d’exemples, que le SIDA est un problème mondial ; • décrivent les possibilités de prévention à l’aide de mesures concrètes. 	<p><u>Savoir d’orientation topographique:</u> Angola, Botswana, Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibie, Zambie, Zimbabwe, Afrique du Sud, Swaziland</p> <ul style="list-style-type: none"> • HIV, SIDA, pauvreté, taux de natalité, taux de mortalité, évolution démographique naturelle • pandémie • éducation sexuelle, lutte contre la pauvreté, Journée Mondiale du SIDA, UNAIDS (programme de coordination des Nations Unies pour la lutte contre la pandémie HIV / SIDA) <p>➤ sciences naturelles</p>
Thème 2: L’Inde – pays de contrastes	
<ul style="list-style-type: none"> • décrivent la situation et les particularités physiques-géographiques du pays ; • créent des rapports entre les structures socioculturelles et le quotidien des gens ; • montrent des origines et des conséquences importantes du développement économique différencié. 	<ul style="list-style-type: none"> • subcontinent, mousson, haute montagne, plaine alluviale, érosion, sédimentation, accumulation • hindouisme, système des castes, rôle de la femme, croissance démographique, disparités entre la population urbaine et la population rurale <p>➤ histoire</p> <p><u>Savoir d’orientation topographique:</u> Pakistan, Bangladesh, Chine, Népal, Bhutan, Myanmar, Sri Lanka, Calcutta, Delhi, Mumbai (Bombay), Plateau du Deccan, Himalaya, Gange, Brahmapoutre, Indus</p> <ul style="list-style-type: none"> • révolution agricole, déséquilibre social, disparités entre l’artisanat et l’industrie, pays en voie de développement, pays en transition, pays industrialisé <p>➤ histoire</p>
Thème 3: Vivre aux USA – atouts et défis	
<ul style="list-style-type: none"> • comparent l’étendue des USA avec celle de l’Europe ; • associent au relief de l’Amérique du Nord les grands paysages correspondants ; 	<ul style="list-style-type: none"> • superficie du pays, longitude, fuseaux horaires <p><u>Savoir d’orientation topographique:</u> Amérique du Nord, USA, Canada, Mexique, Hawaii, Alaska</p> <ul style="list-style-type: none"> • coupe topographique <p><u>Savoir d’orientation topographique:</u> Bouclier Canadien, les Grands Lacs, Appalaches,</p>

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent et expliquent la répartition de la population aux USA ; • font un rapport entre la distribution ethnique actuelle de la population et les différentes vagues d'immigration ; • Comparent, à l'aide d'exemples choisis, la situation de vie et de travail des blancs et des minorités ethniques. 	<p>plaines intérieures, Montagnes Rocheuses, chaîne côtière St. Laurent, Golfe du Mexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • nombre d'habitants, densité de la population, répartition de la population, méridien 100° ouest, agglomérations <p><u>Savoir d'orientation topographique:</u> New York, Chicago, Los Angeles, San Francisco, Miami, Houston</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiens, immigration: Européens, Japonais, Chinois, Africains, Latino-Américains, • Frontier, construction de chemins de fer, esclaves, Tortilla Curtain • disparités sociales et ethniques, réserves, ghettos, législation sociale, pauvreté, politique d'immigration actuelle, attentats terroristes, American Dream <p>➤ histoire</p>
---	--