Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secondaire,
premier cycle

Chapitre 7
Domaine de l'univers social

Présentation du domaine

L'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent. Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie. En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit plus précisément sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. Chacune de ces deux disciplines aborde l'univers social sous un angle particulier. La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déploient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété. Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté, elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social.

Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

Le domaine de l'univers social contribue à l'atteinte des visées du Programme de formation par son apport au développement de la compréhension des questions d'ordre social. Les deux disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie. Ces disciplines l'aident aussi à construire sa vision du monde en lui fournissant des occasions de saisir la complexité des réalités associées aux communautés humaines. Elles le rendent également apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard. Les disciplines du domaine de l'univers social permettent à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Elles contribuent d'abord à sa formation intellectuelle en rendant accessible une instrumentation conceptuelle et méthodologique. La maîtrise de cette instrumentation, mobilisable et transférable, devrait ensuite le rendre capable de comprendre le monde actuel et le soutenir dans les situations nouvelles de sa vie.

Par ailleurs, la nature même de leur objet d'étude fait des disciplines de l'univers social des lieux d'apprentissage particulièrement riches sur le plan de la culture. Elles favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire le référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Elles lui permettent aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle.

Enfin, sur le plan de l'intégration sociale, les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise. Elles le

préparent à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté.

Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

C'est, entre autres choses, à travers l'analyse des réalités sociales que les élèves développeront les compétences visées par les différents programmes du domaine de l'univers social. Pour comprendre ces réalités, ils devront réaliser des tâches complexes qui nécessitent et alimentent à la fois les compétences à exercer leur jugement critique, à exploiter de l'information, à résoudre des problèmes, à travailler efficacement, à coopérer, etc. Bref, dans ce contexte, les élèves seront appelés non seulement à recourir aux compétences transversales retenues dans le Programme de formation mais aussi à les développer.

Les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence des interventions éducatives qui s'harmonisent particulièrement bien aux visées des programmes disciplinaires qui composent le domaine de l'univers social. Le domaine de l'univers social a des affinités évidentes avec des intentions éducatives et des axes de développement de certains domaines généraux de formation. Pensons, notamment, aux visées des domaines *Vivre-ensemble et citoyenneté* de même que *Environnement et consommation*.

Le domaine de l'univers social présente également de véritables liens dynamiques avec chacun des quatre autres domaines. Les apprentissages proposés dans l'un ou l'autre de ces domaines complètent souvent ceux visés dans les programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Par exemple, le développement des compétences liées au domaine des langues permettra aux élèves d'accéder à des documents, de se les approprier, de les traiter et de communiquer efficacement les résultats de leurs recherches. À son tour, le domaine de l'univers social offre une source intarissable d'objets d'étude et de références susceptibles de rejoindre les préoccupations et les champs d'intérêt très diversifiés des élèves.

Pour mieux lire et comprendre les réalités sociales, territoriales ou économiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, l'élève devra pouvoir recourir à divers concepts mathématiques, scientifiques et technologiques. En contrepartie, le domaine de l'univers social est un terreau extrêmement fertile qui peut aider le jeune à comprendre le sens et la pertinence de l'apprentissage de ces concepts.

Par ailleurs, le domaine des arts contribuera à développer chez l'élève une ouverture et une sensibilité à l'égard de l'expression artistique d'une société qui l'aideront à enrichir son référentiel de lecture des diverses composantes du domaine de l'univers social.

Enfin, pour que les élèves puissent faire des choix individuels et collectifs éclairés, le domaine du développement personnel les invite à réfléchir sur les comportements et les valeurs des individus et des sociétés de même qu'à analyser ces mêmes comportements et valeurs. Cette démarche est enrichie des compétences et des contenus que proposent les programmes du domaine de l'univers social et qui, à leur tour, la nourrissent.

Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

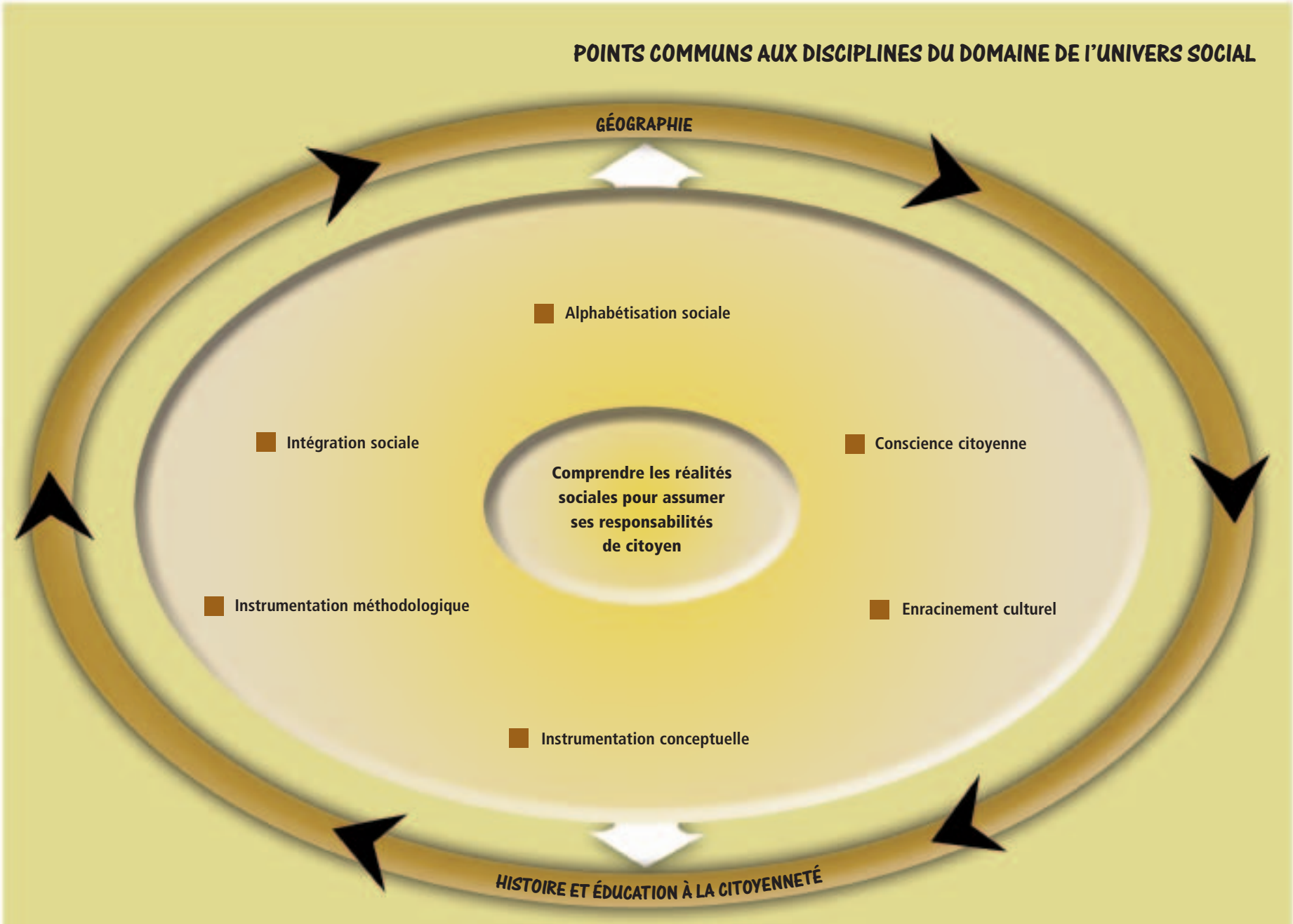
Les disciplines de la géographie et de l'histoire et éducation à la citoyenneté favorisent l'ouverture sur le monde. Elles proposent des regards complémentaires sur

les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités et du sens des actions humaines. Elles invitent à observer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel.

Pour participer à une société de plus en plus complexe et changeante, l'élève doit disposer de repères et de clés de lecture. Ces repères et ces clés lui permettent de saisir et d'interpréter les processus qui président à l'organisation de cette société dans l'espace et dans le temps. Ils l'aident également à comprendre la nature et l'importance des rapports qui s'établissent à l'intérieur d'une société, entre différentes sociétés ou encore entre les sociétés et leur territoire. En adoptant ces angles particuliers d'étude du réel que sont l'espace et le temps, les deux disciplines du domaine recourent à des concepts qui, par leur complémentarité, s'avèrent précieux dans le décodage des réalités sociales.

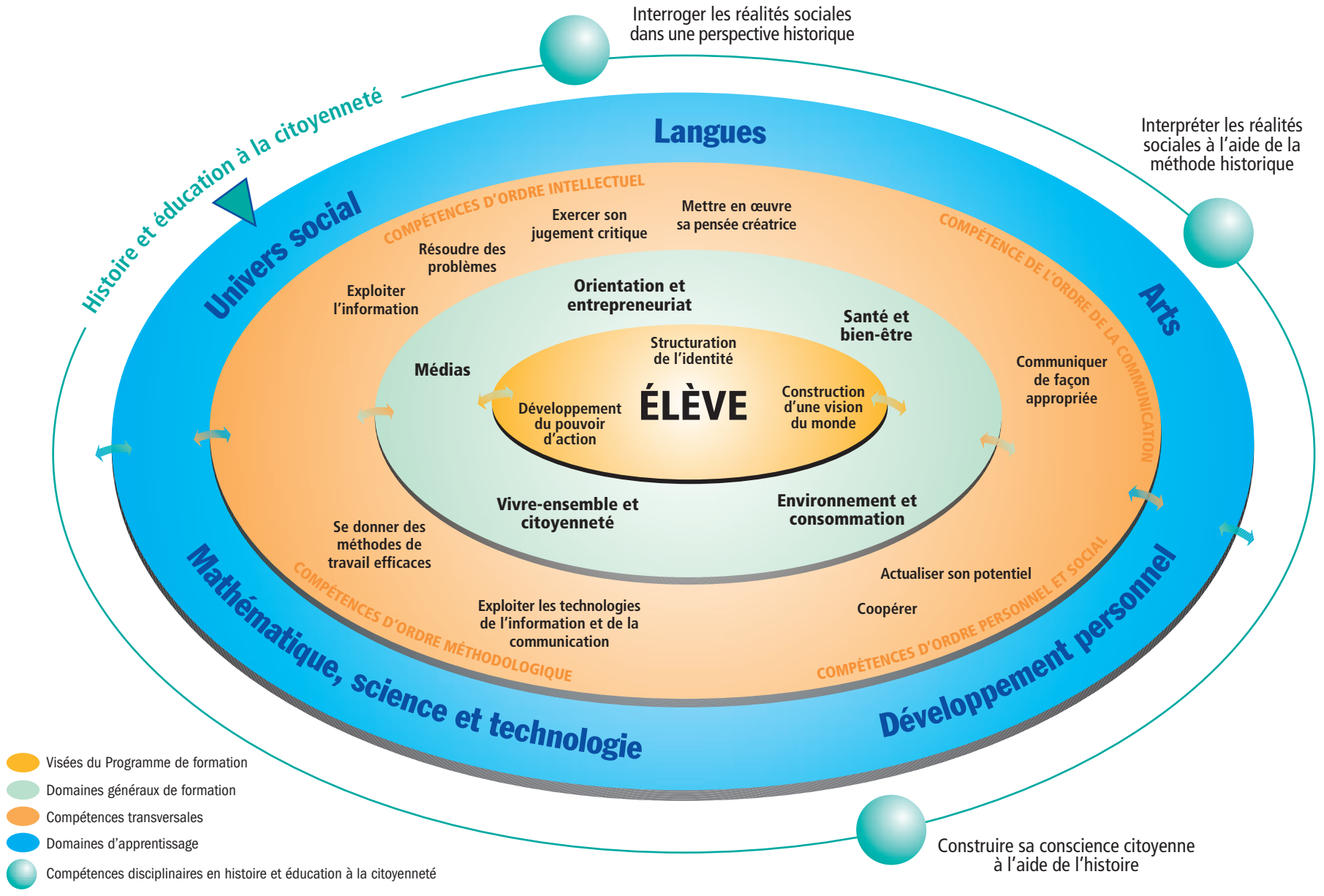
Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Le programme de géographie et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont étroitement liés par le caractère même des compétences que l'élève est invité à développer. Plusieurs apprentissages sollicitent un va-et-vient d'une discipline à l'autre. Ainsi, l'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines passées et des traces qu'elles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées. C'est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatio-temporelle et en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne. C'est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité, qu'il poursuit cette construction. Le schéma suivant illustre à la fois cette synergie des deux disciplines et les apprentissages qu'elles partagent.


POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL
GÉOGRAPHIE
Alphabétisation sociale
Intégration sociale
Conscience citoyenne
Comprendre les réalités sociales pour assumer ses responsabilités de citoyen
Instrumentation méthodologique
Enracinement culturel
Instrumentation conceptuelle
HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Histoire et éducation à la citoyenneté

Apport du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Le verdict du passé est toujours le verdict d'un oracle. Vous ne le comprendrez que si vous êtes les architectes de l'avenir, les connaisseurs du présent.

Nietzsche

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux visées de formation : amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale de l'élève de trois façons. La discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, la discipline lui apprend à chercher de l'information de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen.

Conception de la discipline

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales[1] du présent à la lumière du passé.

L'apprentissage de l'histoire à l'école favorise chez l'élève le développement de certains outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Ces outils, soit des attitudes, une démarche intellectuelle et un langage, constituent les éléments essentiels de la pensée historique. L'élève interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires, ses réponses étant le fruit d'un raisonnement instrumenté et nécessitant le recours au langage de l'histoire.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la

1. L'expression *réalité sociale* se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Les réalités intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences : interroger les réalités sociales dans une perspective historique; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Les trois compétences du programme sont étroitement liées. Elles se développent de façon intégrée et en interrelation à partir d'un même contenu de formation. Le développement de la première compétence doit générer, inspirer et guider l'ensemble des attitudes et des actions de l'élève dans son interprétation des réalités sociales et la construction de sa conscience citoyenne. L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique doit, en effet, développer des attitudes qui lui permettent d'établir les fondements de son interprétation de ces réalités sociales, de s'en donner une représentation personnelle et d'établir les assises historiques de sa conscience citoyenne. Cette dernière se construit et se consolide progressivement par l'interrogation et l'interprétation constante de réalités sociales multiples.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a été initié aux disciplines qui composent le domaine de l'univers social. Ces disciplines sont intégrées en un programme unique, *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, si bien qu'il n'existe qu'un seul ensemble de compétences communes à la géographie, d'une part, et à l'histoire et éducation à la citoyenneté, d'autre part. Ces compétences sont les suivantes :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Le programme du primaire a permis à l'élève de s'intéresser à l'organisation des sociétés et aux questions posées par l'utilisation et l'aménagement de leur territoire dans l'espace et le temps. Il l'a aussi conduit à rechercher des liens entre le présent et le passé, à construire ses interprétations des réalités sociales et à s'approprier des concepts tels que *territoire*, *société*, *organisation*, *changement*, *diversité* et *durée*[2]. L'élève s'est intéressé à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et il s'est sensibilisé à la diversité des sociétés. Enfin, il a amorcé de nombreux apprentissages dont certains sont communs aux deux disciplines. C'est notamment le cas des apprentissages relatifs à la lecture de l'organisation d'une société, à l'interprétation de réalités sociales, à la démarche de recherche et à différentes techniques :

- Construction et lecture d'une ligne du temps;
- Utilisation de repères chronologiques;
- Calcul de durées;
- Lecture et interprétation de documents figurés, iconographiques et écrits;
- Utilisation d'un atlas.

Au secondaire, les apprentissages amorcés au primaire se poursuivent par le développement de compétences maintenant particulières à chacune des disciplines du domaine. Ils se complexifient et donnent lieu à la construction de nouveaux savoirs. Ainsi, l'élève est incité à s'ouvrir davantage sur le monde afin non seulement d'élargir sa vision du monde, mais aussi de prendre conscience de l'importance de l'action humaine dans le changement social.

2. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire) est présenté à la page 367.

DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

Relations entre l'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se prête bien aux rapprochements disciplinaires. Il a en outre été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. À sa façon, il invite les enseignants à concevoir un enseignement décloisonné.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation correspondent à d'importantes préoccupations sociales. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève. Le domaine qui présente le plus d'affinités avec le présent programme est certes *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Son intention éducative et ses axes de développement s'harmonisent avec la visée de formation du programme, soit préparer l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet d'explorer le vivre-ensemble dans une perspective historique. En recourant à cette perspective, l'élève peut arriver à comprendre comment le long cheminement des sociétés lui permet aujourd'hui d'exercer sa citoyenneté dans une société démocratique. En étudiant diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, il constate la diversité culturelle, construit sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre aussi des occasions et des lieux de participation sociale. Il considère l'apport d'institutions publiques, apprend comment elles fonctionnent et perçoit le cadre et la nature de leurs interactions avec les personnes. Il apprend en outre que, peu importe le lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports, égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société.

Le domaine général de formation *Environnement et consommation* comporte aussi un axe de développement que recoupent en partie les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation. De tout temps, les sociétés ont produit des biens pour répondre à leurs besoins ou ont négocié pour se les procurer. L'élève découvre comment, à travers le commerce et les échanges, les activités de production et de consommation ont des répercussions déterminantes sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement. La prise de conscience de la continuité de ces incidences l'invite à garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Au cours de ses recherches portant sur des réalités sociales, l'élève collecte des données provenant de différentes sources médiatiques qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il doit alors exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et construire sa représentation des réalités sociales. L'intention éducative du domaine général de formation *Médias* étant d'aider l'élève à développer un sens critique et éthique à l'égard des médias, on perçoit bien comment la discipline et le domaine peuvent profiter l'un de l'autre.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales ne s'exercent pas à vide; elles trouvent, dans les diverses compétences disciplinaires, un lieu privilégié d'actualisation et de développement, à condition cependant que l'on y prête une attention particulière. Les compétences dont le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice de chacune des compétences transversales et contribuent donc, en retour, à leur développement. Les trois axes du programme autour desquels les compétences transversales s'articulent sont la perspective historique, la méthode historique et la conscience citoyenne.

Le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté demande à l'élève d'exploiter l'information de façon systématique compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans l'apprentissage. L'élève est placé en situation d'enquête et de sélection d'information. Cette quête d'information est facilitée par l'exploitation des technologies de l'information et de la communication, auxquelles il a recours à la fois comme soutien à l'apprentissage et comme support de la transmission des résultats de ses recherches. Il s'approprie le langage propre à la discipline et l'utilise afin de communiquer les résultats de ses investigations avec clarté et précision.

L'élève exerce son jugement critique notamment lorsqu'il évalue la pertinence des documents consultés et lorsqu'il prend en considération son propre cadre de référence et celui des auteurs qu'il consulte. Pour interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, pour analyser

et réguler sa démarche au fur et à mesure qu'il construit son raisonnement, il doit se donner des méthodes de travail efficaces. De même, il met particulièrement en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il formule une hypothèse ou explore différentes manières de faire et de penser. Il apprend aussi à résoudre des problèmes en analysant les éléments d'une situation-problème, en s'enquérant de son contexte et en évaluant des pistes de solution possibles.

En tant que discipline, l'histoire et éducation à la citoyenneté contribue en outre à l'actualisation du potentiel de l'élève. Elle l'amène à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à constater son appartenance à la collectivité. En somme, l'interprétation des réalités sociales nourrit la structuration de son identité parce qu'elle l'oblige à confronter perceptions et valeurs.

Enfin, coopération, interaction et échange d'opinions s'ajoutent aux ressources de l'élève qui développe ses compétences en histoire et éducation à la citoyenneté. De plus, par l'étude de cette discipline, il est à même de constater que les changements sociaux ont nécessité la coopération entre les individus et que la participation à la vie collective rend possible le changement.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève lit ou écrit des textes variés et il communique oralement. Dans la construction de son interprétation de réalités sociales, il réfère, entre autres, à des textes narratifs ou informatifs qui évoquent le contexte d'une époque. Il mobilise ses compétences langagières et fait appel à un ensemble de stratégies de lecture développées en langue d'enseignement. En retour, la langue étant à la fois un outil indispensable et le principal véhicule de la communication en histoire, son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée.

Par ailleurs, l'utilisation de concepts mathématiques, scientifiques et technologiques est parfois nécessaire à l'appréhension de certaines réalités sociales. Par exemple, pour comprendre la Révolution industrielle ou se faire une opinion sur les enjeux environnementaux ou bioéthiques de grandes questions qui interpellent les sociétés, l'élève doit faire appel à ses compétences mathématiques et scientifiques. Si l'étude de telles questions profite des autres compétences disciplinaires, elle offre également de bonnes occasions de contribuer à leur développement.

L'expression artistique d'une société, quelle que soit sa forme, constitue une base de référence essentielle pour l'élève qui interroge et interprète des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire des sociétés dont les productions deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales.

L'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à construire sa conscience citoyenne, notamment sur la base des principes et des valeurs de la vie démocratique. De leur côté, les disciplines du domaine du développement personnel le sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. Les apprentissages effectués de part et d'autre se complètent, les acquis d'une discipline servant à l'édification des acquis de l'autre, et réciproquement.

Contexte pédagogique

L'élève : un apprenant intéressé et actif

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en émettant des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore. Il fait des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude.

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt sur une base individuelle, tantôt en équipe. Il y a alternance entre les périodes où il approfondit sa quête d'information et celles où il prend du recul pour mieux mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs.

Dans l'exercice de ses compétences, l'élève est constamment incité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux de recherche et d'analyse. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il est invité à faire montre de rigueur et de clarté.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre. Il l'invite à partager sa passion de la discipline historique tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève, notamment dans ses recherches. Il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son travail; il met tout en œuvre afin de l'assister dans son apprentissage sans se substituer à lui. En planifiant des situations d'apprentissage et d'évaluation, il lui présente des objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation pour chacune des réalités sociales prescrites par le programme. Il prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage.

L'enseignant agit aussi comme médiateur entre l'élève et les savoirs. Il se préoccupe du développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Il fait en sorte qu'il s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'il explore. Ce faisant, il favorise l'activité intellectuelle chez l'élève et contribue au développement de ses capacités d'abstraction et de transfert.

La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat stimulant en classe, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Elles peuvent se trouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. La disponibilité de ces ressources suppose que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses réalisations.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être variées, signifiantes, ouvertes et complexes, et représenter pour l'élève un défi à sa mesure.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit les liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des préoccupations sociales. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à divers types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir tout en permettant leur articulation. Elle nécessite une recherche, une analyse et une sélection de données. Elle fait appel à un raisonnement en histoire qui suppose la mise en relation de différents types d'analyses. Elle demande des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique et de

synthèse. Elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales et elle permet d'établir des relations avec les domaines généraux de formation et d'autres disciplines.

Une évaluation adaptée

L'évaluation doit permettre d'apprécier le cheminement de l'élève en cours d'apprentissage et de rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle. Intimement associée à sa démarche d'apprentissage, elle vise à procurer à l'élève une rétroaction sur ses processus, ses productions, ses forces et ses difficultés, et à fournir un portrait de ses acquis.

Il est possible, en cours de cycle, que l'élève ait besoin d'effectuer certains apprentissages particuliers pour mieux développer ses compétences. Il pourrait, par exemple, s'interroger sur le contexte de l'époque étudiée sans se soucier immédiatement des éléments de continuité et de changement. L'évaluation peut alors porter sur des tâches spécifiques liées à ces composantes. Cependant, il est essentiel que l'élève en arrive progressivement à s'engager dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui réunissent toutes les composantes des trois compétences du programme.

L'évaluation en fin de cycle constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours de cycle et sans constituer une simple accumulation de données, elle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires et transversales. Elle suppose donc que les observations de l'enseignant sont faites alors que les élèves font face à des problèmes complexes et contextualisés dans des situations qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences du programme. La production alors attendue de l'élève porte sur une réalité sociale et lui permet de mobiliser un ensemble de ressources qui incluent des connaissances, des attitudes et des stratégies.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate. Il existe une variété de moyens d'évaluation et il s'agit de déterminer lequel convient le mieux à la situation : observation directe, autoévaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale et écrite, etc. Le recours aux technologies de l'information et de la communication peut aussi s'avérer un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation.

COMPÉTENCE 1 Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Apprendre à poser ses propres questions, plutôt que de simplement répondre aux questions posées par d'autres […] développe cette capacité d'éveil, de questionnement, de scepticisme si nécessaire au citoyen conscient, cet esprit critique qui précède et supporte l'exercice de la pensée critique […]

Christian Laville

Sens de la compétence

Dans sa démarche d'interrogation des réalités sociales, l'élève prend conscience du fait que ces réalités, tant celles du présent que celles du passé, s'expliquent rarement par elles-mêmes. Il réalise que, pour les comprendre, il doit les examiner sous différents aspects et mettre en doute ses perceptions à leur égard. Il développe ainsi un mode de questionnement qui est essentiel à leur compréhension et l'éloigne d'une lecture superficielle.

En plus d'être systématique, l'interrogation des réalités sociales doit s'inscrire dans une optique et une manière de voir particulières : la perspective historique. L'élève qui adopte cette perspective apprend à interroger le passé des réalités sociales et à les voir sous l'angle de la durée en considérant les continuités et les changements. Il apprend également à s'enquérir de leur contexte d'origine et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui habitaient les acteurs et les témoins de l'époque. Afin d'en saisir la complexité et la globalité, il s'interroge sur leurs multiples aspects et sur la dynamique des interactions de ces divers aspects. Il réalise que perspective historique et conclusions hâtives ne vont pas de pair.

En somme, le fait d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet à l'élève d'établir les fondements de son interprétation, d'en construire une représentation personnelle et de donner des assises historiques à sa conscience citoyenne. En effet, l'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique développe un savoir-agir qui lui permet de considérer la vie en société avec le regard du citoyen éclairé. L'interprétation de réalités sociales et la construction de la conscience citoyenne engendrent à leur tour de nouvelles sources d'interrogation. Celles-ci conduisent à d'autres interprétations et génèrent de nouveaux matériaux qui servent à la construction de la conscience citoyenne.

Compétence 1 et ses composantes

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Se tourner vers le passé des réalités sociales

Se questionner sur l'origine des réalités sociales • S'enquérir du contexte de l'époque • Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque

Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie) • S'enquérir d'éléments de continuité et de changement • Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

S'enquérir de leurs divers aspects • Se préoccuper d'avoir une vision globale

Critères d'évaluation

– Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement
– Pertinence du questionnement
– Profondeur du questionnement

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la prise en compte de la perspective temporelle, l'élève, dans son questionnement :
– se réfère à des repères du temps;
– prend en compte la continuité et le changement;
– considère la synchronie;
– se réfère au présent.

Sur le plan de la pertinence du questionnement, l'élève :
– tient compte de l'objet d'interrogation lié à la réalité sociale;
– s'intéresse à des faits, à des acteurs, à des actions, à des causes, à des conséquences de la réalité sociale étudiée;
– utilise des concepts appropriés.

Sur le plan de la profondeur du questionnement, l'élève :
– prend en considération la complexité de la réalité sociale;
– recherche des liens entre les différents aspects d'une réalité sociale;
– organise logiquement son interrogation;
– manifeste un sens critique à l'égard des sources.

COMPÉTENCE 2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

La connaissance historique n'a pas pour objet une collection, arbitrairement composée des faits seuls réels, mais des ensembles articulés intelligibles.
Raymond Aron

Sens de la compétence

L'élève qui interprète les réalités sociales trouve des réponses à ses questions et construit une explication à laquelle il donne un sens. Pour y arriver, il s'appuie sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode, utilisée par l'historien, permet à l'élève de construire son interprétation de réalités sociales passées ou présentes sur des bases formelles. Pour développer sa compétence, l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation.

Il détermine l'ensemble des circonstances qui caractérisent les réalités sociales à l'étude. Pour ce faire, il cherche à savoir quelles actions sont à leur origine et quelles personnes s'y sont retrouvées soit comme acteurs, soit comme témoins. Il s'informe à l'aide de documents qu'il sélectionne et analyse rigoureusement. Il recherche et relie des facteurs qui pourraient expliquer ces réalités sociales et en conçoit une interprétation qu'il ajuste et nuance en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, croyances et opinions. Il évite les généralisations hâtives. Il considère, selon l'angle d'entrée retenu, des similitudes et des différences par rapport à une autre société de la même époque. Il apprend ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité sociale. Il s'assure de prendre en considération l'origine et les intérêts particuliers des auteurs qu'il consulte et veille à diversifier ses sources de documentation.

L'élève interprète les réalités sociales d'abord à partir d'interrogations auxquelles il cherche à trouver des réponses. Sa quête de réponses l'amène alors, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions qui contribuent à nuancer le sens qu'il donne aux réalités sociales, ce qui suscite d'autres interrogations. L'interprétation des réalités sociales contribue également à la construction de la conscience citoyenne. L'élève examine les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et découvre des racines de son identité personnelle et collective. Il établit des liens entre l'action humaine et le changement social et prend conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie.

Compétence 2 et ses composantes

Établir les faits des réalités sociales

Se documenter sur divers aspects de ces faits • Sélectionner des documents pertinents • Délimiter le cadre spatio-temporel • Dégager les circonstances et les actions • Identifier des témoins et des acteurs

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Expliquer les réalités sociales

Rechercher des facteurs explicatifs • Établir des liens entre ces facteurs • Déterminer des conséquences dans la durée

Relativiser son interprétation des réalités sociales

Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié

Tenir compte de ses représentations et du cadre de référence des auteurs

Critères d'évaluation

– Mobilisation des savoirs historiques
– Articulation cohérente des savoirs historiques
– Rigueur du raisonnement historique
– Considération d'éléments de relativité dans l'interprétation

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la mobilisation de ses savoirs historiques, l'élève :
– tient compte de son questionnement;
– montre de la rigueur dans l'établissement des faits;
– se réfère à des concepts.

Sur le plan de l'articulation cohérente de ses savoirs historiques, l'élève :
– met les concepts en relation;
– met les faits en relation;
– met les concepts et les faits en relation.

Sur le plan de la rigueur du raisonnement historique, l'élève :
– s'appuie sur une analyse critique des sources;
– argumente à partir de faits et non d'opinions;
– conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la considération d'éléments de relativité, l'élève :
– relève des similitudes et des différences entre ces sociétés;
– établit un rapport entre le passé et le présent;
– tient compte d'un questionnement critique sur le cadre de référence des auteurs de sources;
– nuance son interprétation.

COMPÉTENCE 3 Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Il n'est pas […] d'exercice plus formateur de citoyens que de retrouver soi-même les fondements historiques de la citoyenneté démocratique pour en apprécier la valeur.
Robert Martineau

Sens de la compétence

L'exercice de la citoyenneté constitue l'expression tangible de la conscience citoyenne. La conscience citoyenne est fortement marquée par le degré de présence et d'ouverture de chaque individu à l'égard des environnements sociaux proches et éloignés et par le recul qu'il parvient à prendre à leur endroit. Pour cette raison, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension, par l'élève, des réalités sociales du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique. En apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales du passé à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne.

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier l'appartenance commune et la diversité des identités. L'élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences : chacun se définit par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. Construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale, c'est chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité. Cela permet de comprendre que l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie. En ce sens, l'étude de réalités sociales du passé et du présent contribue à la découverte des fondements identitaires.

L'étude des réalités sociales inscrites au programme aide également l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre. Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique. Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position.

En reconnaissant la nature et la fonction des institutions publiques, l'élève est à même de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux. Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui surgissent fréquemment. L'élève a ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen.

L'élève qui construit sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire interroge et interprète des réalités sociales du passé. Il s'approprie aussi de nombreux concepts. En effectuant un transfert adéquat de ces concepts dans un contexte présent, il consolide cette construction. De plus, l'établissement de l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique actuelle amène l'élève à se poser des questions qui, à leur tour, contribuent à de nouvelles interprétations des réalités sociales. L'activation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales aide l'élève à construire sa conscience citoyenne.

Compétence 3 et ses composantes

Rechercher des fondements de son identité sociale

Relever des attributs de son identité sociale • Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines • Reconnaître la diversité des identités sociales

Qualifier la participation à la vie collective

Établir des liens entre l'action humaine et le changement social • Reconnaître les types d'actions possibles • Relever des occasions de participation sociale

Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales • Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique • Relever des droits et des responsabilités des individus

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques • Saisir la fonction de ces institutions • Cerner le rôle que chacun peut y jouer

Critères d'évaluation

– Transfert des savoirs historiques
– Considération de la participation à la vie collective
– Considération du caractère pluraliste d'une société

Attentes de fin de cycle

Sur le plan du transfert des savoirs historiques, l'élève :
– utilise des concepts liés à l'objet de conscientisation;
– déploie ses capacités méthodologiques;
– établit un rapport entre le passé et le présent.

Sur le plan de la considération de la participation à la vie collective, l'élève :
– évoque des occasions de participation sociale ou des obstacles qui la contraignent;
– relève des principes et des valeurs qui sont à la base de cette participation;
– mentionne diverses institutions publiques et leur rôle;
– mentionne le rôle que chacun peut y jouer.

Sur le plan de la considération du caractère pluraliste d'une société, l'élève :
– montre la diversité des identités sociales;
– dégage des éléments d'appartenance commune;
– indique des fondements identitaires.

Contenu de formation

L'histoire peut en effet se présenter comme la discipline pouvant le mieux permettre de saisir le mouvement total qui anime la réalité humaine.
Micheline Johnson

Le développement des compétences disciplinaires s'effectue à partir des réalités sociales retenues par le programme. Le tableau synthèse du contenu de formation illustre les réalités sociales à l'étude et offre à l'enseignant et à l'élève une vue d'ensemble du programme. Les compétences disciplinaires, au centre du schéma, en constituent le cœur sur lequel se greffent les réalités sociales et les concepts centraux qui leur sont associés.

Ces réalités sociales constituent des moments de changement importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au temps présent. Outre les douze réalités du passé qui figurent à la page suivante, le programme prescrit l'étude d'une réalité sociale du présent. Celle-ci est déterminée par l'enseignant en fonction de deux critères : son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel.

Les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction de la représentation qu'il s'en donne. Pour chacune d'elles, un concept central est indiqué en caractères gras. Il est étayé par des concepts particuliers que l'élève explore et utilise au cours de son apprentissage. Ces concepts sont susceptibles d'être réinvestis dans l'étude des autres réalités sociales. Un concept est inscrit de nouveau lorsqu'il est essentiel à la compréhension d'une réalité sociale. La liste de concepts prescrits par le programme n'est pas restrictive, d'autres concepts pouvant être utilisés.

Le contenu de formation comporte également un angle d'entrée qui délimite l'étude des réalités sociales. Présenté dans un court texte, cet angle délimite le cadre dans lequel l'élève développe ses compétences disciplinaires et lui évite la dispersion encyclopédique.

De plus, à différentes occasions, l'élève pose un regard comparatif sur une autre société de la même époque. Ce regard se limite à établir des similitudes ou des différences entre ces sociétés. L'étude d'une autre société abordée sous le même angle d'entrée permet à l'élève de relativiser son interprétation des réalités sociales. Elle lui donne aussi l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.

Enfin, on trouvera, dans le contenu de formation, des exemples de repères culturels. Sans qu'ils soient spécifiquement des objets d'étude, leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision du monde et sa compréhension des réalités sociales. Les repères culturels prennent diverses formes – un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante – à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils se rapportent aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. En histoire et éducation à la citoyenneté, les repères culturels font particulièrement référence à des matériaux patrimoniaux. Ils constituent alors des sources auxquelles l'élève se réfère.

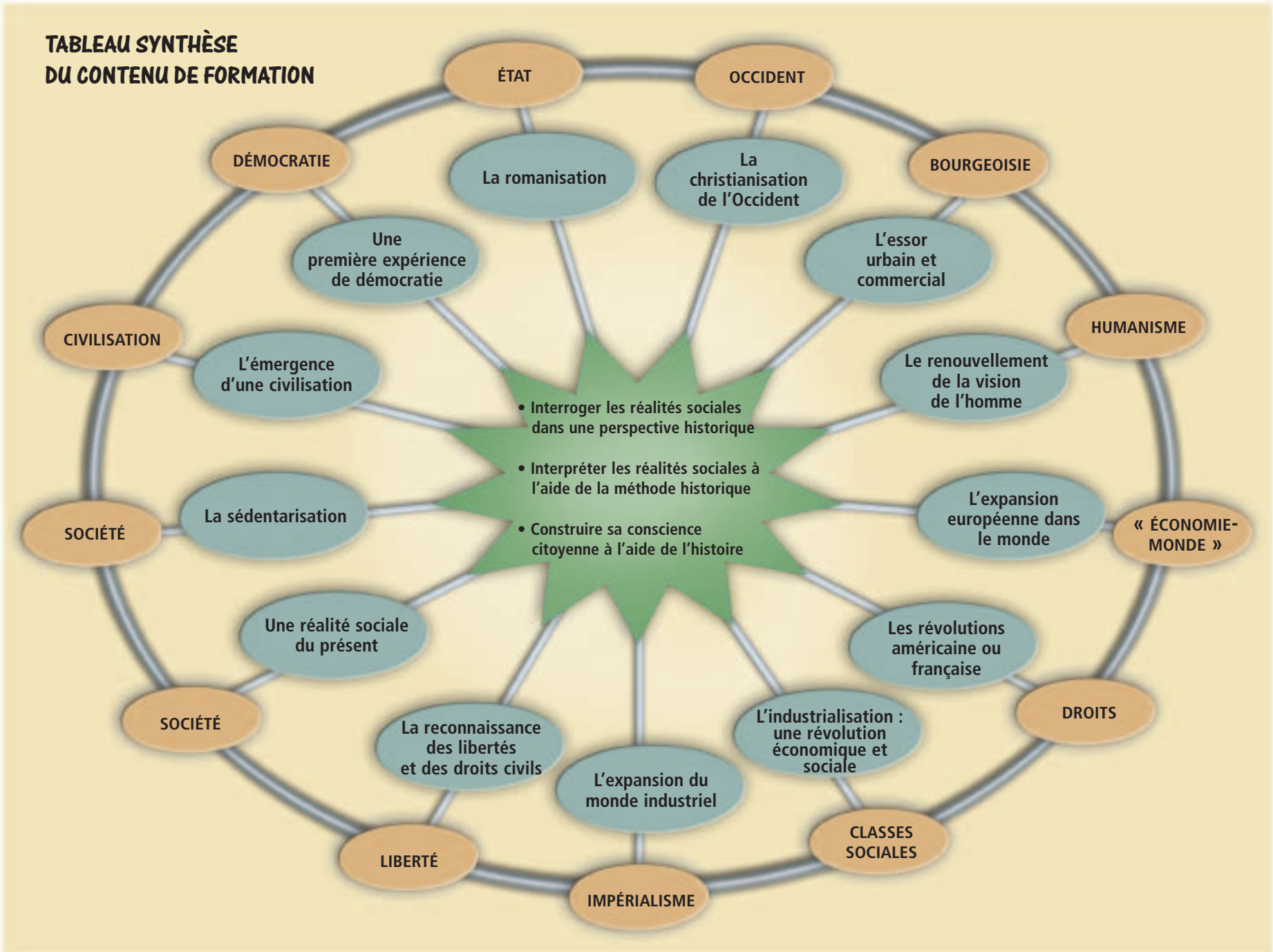
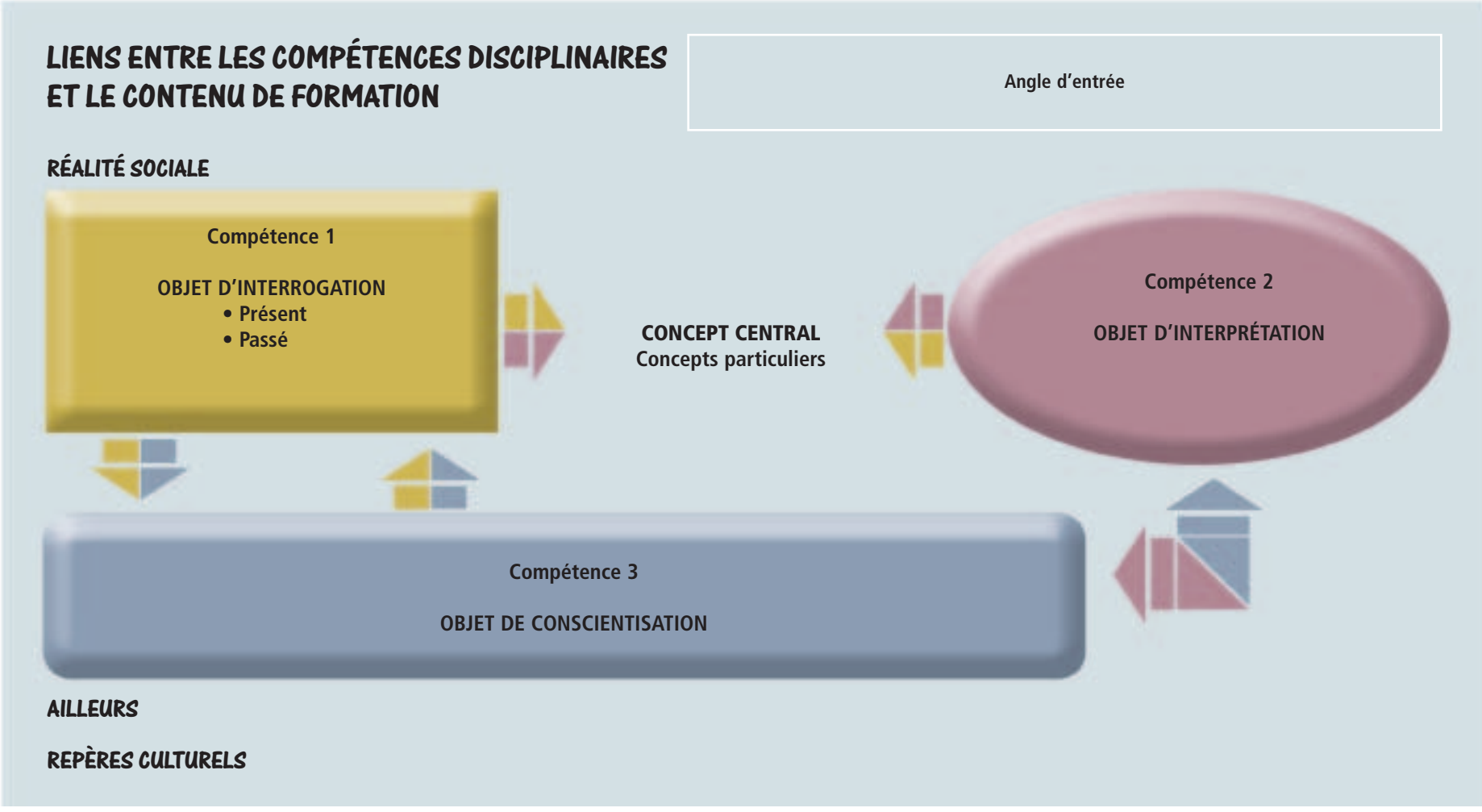


TABLEAU SYNTHÈSE
DU CONTENU DE FORMATION
ÉTAT
OCCIDENT
DÉMOCRATIE
La romanisation
La christianisation de l'Occident
BOURGEOISIE
Une première expérience de démocratie
L'essor urbain et commercial
CIVILISATION
HUMANISME
L'émergence d'une civilisation
Le renouvellement de la vision de l'homme
• Interroger les réalités sociales dans une perspective historique
• Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique
• Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire
SOCIÉTÉ
La sédentarisation
L'expansion européenne dans le monde
« ÉCONOMIE-MONDE »
Une réalité sociale du présent
Les révolutions américaine ou française
SOCIÉTÉ
DROITS
La reconnaissance des libertés et des droits civils
L'industrialisation : une révolution économique et sociale
L'expansion du monde industriel
CLASSES SOCIALES
LIBERTÉ
IMPÉRIALISME

Le schéma qui suit illustre les liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation du programme. L'objet d'interrogation est constitué de deux membres : le premier indique la réalité sociale du présent à interroger dans une perspective historique; le second renvoie ces interrogations à une réalité sociale du passé. L'angle d'entrée détermine l'objet d'interprétation. Quant à l'objet de conscientisation, il se réfère à des rapports sociaux, à des principes ou à des valeurs partagées. Il s'agit de rapports, de principes ou de valeurs qu'il faut, entre autres, reconnaître dans des sociétés du passé pour en examiner l'état dans la société actuelle.



LA SÉDENTARISATION

La sédentarisation se manifeste notamment par l'établissement fixe d'un regroupement humain sur un territoire. Elle est abordée sous l'angle de l'organisation sociale, politique, économique et territoriale.

REPÈRES CULTURELS :

- Les fresques de Çatal Hoyük
- Artéfacts : statuettes de « déesses-mères »
- Sites archéologiques : Mallaha (Israël) et Mureybet (Syrie)

L'ÉMERGENCE D'UNE CIVILISATION

La civilisation mésopotamienne a tiré profit de conditions naturelles favorables pour se développer. Elle est toutefois étudiée sur le plan de l'organisation sociale, qui se traduit par un code de lois et par une organisation du travail et du commerce, le tout dans le contexte de l'utilisation d'un système d'écriture.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité de l'organisation sociale des civilisations avant Jésus-Christ : la civilisation de l'Indus, la civilisation du Nil ou la civilisation chinoise.

REPÈRES CULTURELS :

LA CIVILISATION MÉSOPOTAMIENNE

- Le code d'Hammourabi
- Le cadastre de Dunghi
- La ziggourat d'Ur
- La stèle de Mesha (pierre de Moabite)
- La tablette Plimpton 322
- L'Épopée de Gilgamesh

LA CIVILISATION DE L'INDUS

- Les sceaux de Mohenjodãro
- Les sites archéologiques de Harappã

LA CIVILISATION DU NIL

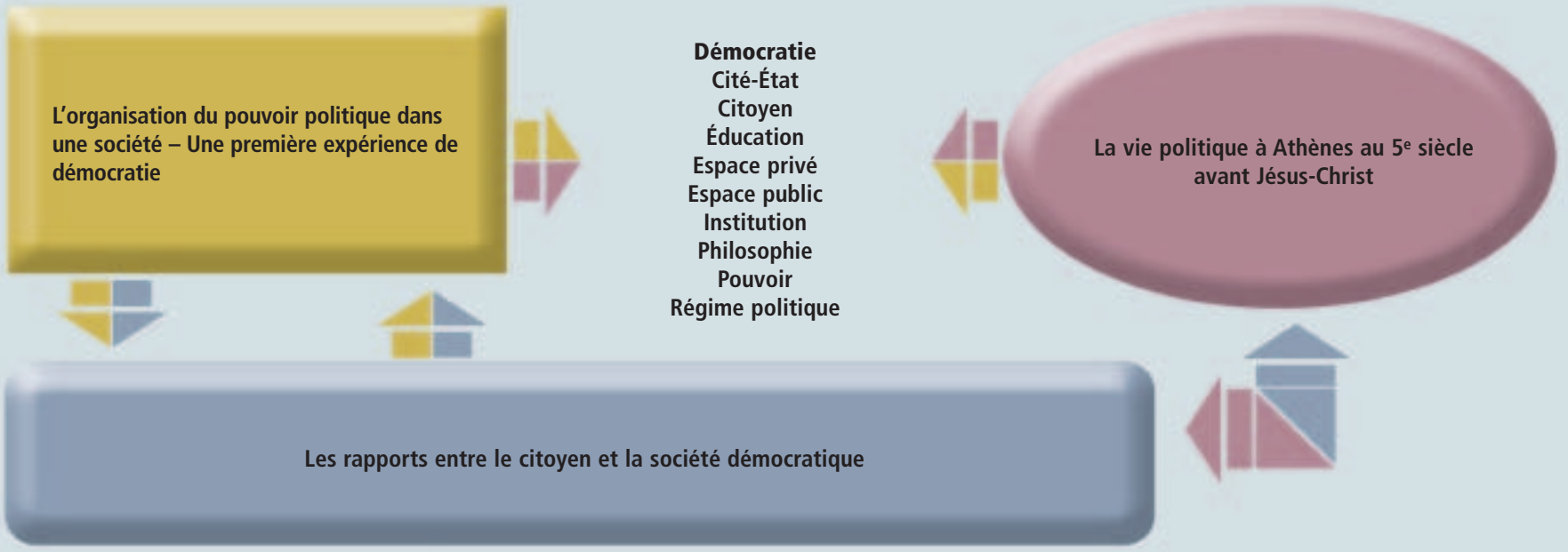
- Le traité de paix de Qadesh
- L'obélisque de la Concorde
- La pierre de Rosette
- Champollion

LA CIVILISATION CHINOISE

- Le fleuve Huang-Ho (le fleuve Jaune)
- La dynastie des Schang
- Le dragon
- Les poteries

UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE DÉMOCRATIE

Au 5e siècle avant Jésus-Christ, la société athénienne connaît l'institutionnalisation d'une forme de démocratie. Son étude permet de cerner les grands principes et les limites de cette forme de démocratie.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des régimes politiques d'une même époque : Sparte ou l'Empire perse.

REPÈRES CULTURELS :

ATHÈNES

- Périclès
- *La République* (Platon)
- L'Acropole
- La colline de la Pnyx
- Le coureur de Marathon

SPARTE

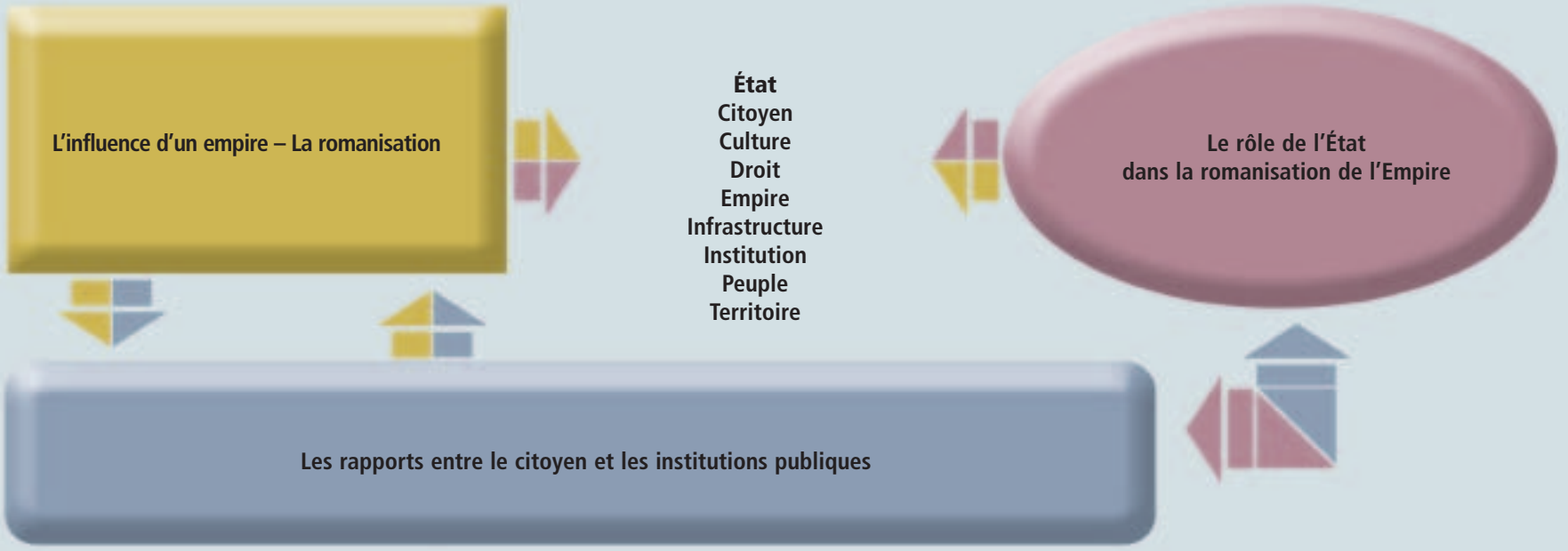
- *La République des Lacédémoniens* (Xénophon)
- Le mont Taygète
- *Histoire de la guerre du Péloponnèse* (Thucydide)

EMPIRE PERSE

- Les palais de Suse et de Persépolis
- Darius 1er
- Le mausolée de Naqsh-i-Roustem

LA ROMANISATION

Rome atteint son expansion territoriale maximale au 2e siècle. L'Empire, à son apogée, est étudié sous l'angle de l'organisation politique, laquelle pose les fondements de l'État moderne. Par sa domination politique, l'État romain impose ses institutions et sa culture aux peuples conquis.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater comment un autre empire de l'Antiquité structure son organisation politique et ses relations avec les populations soumises : l'Inde des Guptas ou la Chine des Han.

REPÈRES CULTURELS :

L'EMPIRE ROMAIN

- La Rome impériale
- Le Colisée de Rome
- La Voie Appienne
- *La Loi des Douze Tables, l'Édit perpétuel*
- *Les Histoires et les Annales* (Tacite)
- *Commentaires sur la guerre des Gaules* (Jules César)
- Le mur d'Hadrien
- Le Panthéon
- Carthage

L'INDE DES GUPTAS

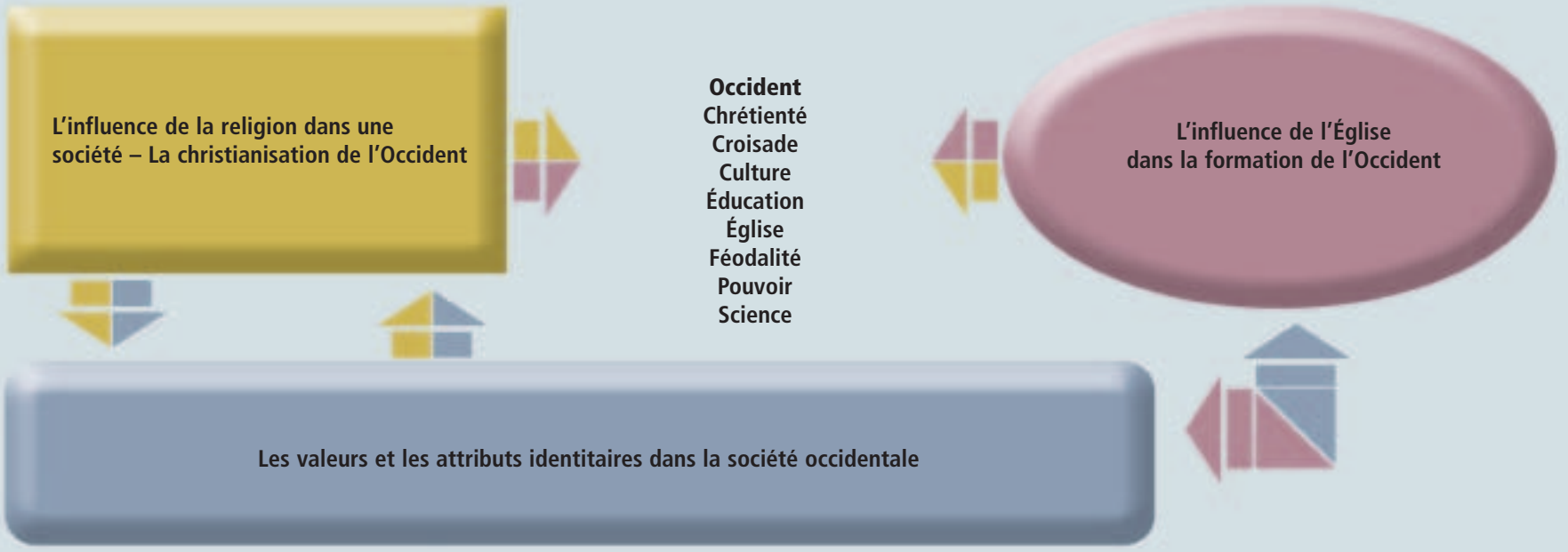
- Le poème épique *Le Mahãabhãrata*
- Les ruines de l'Université de Nalanda

LA CHINE DES HAN

- La route de la soie
- La Grande Muraille de Chine
- *Daodejing* (Lao-Tseu)
- *Entretiens* (Confucius)

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

En Occident, la christianisation amorcée sous l'Empire romain s'impose au cours du Moyen Âge et se poursuivra jusqu'aux Temps modernes. L'Église est présentée comme une organisation et un acteur majeurs dans l'Europe naissante : elle s'impose aux pouvoirs féodaux, imprègne de ses valeurs la société occidentale et contribue au développement des savoirs.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement d'islamisation s'opère sur une large échelle.

REPÈRES CULTURELS :

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

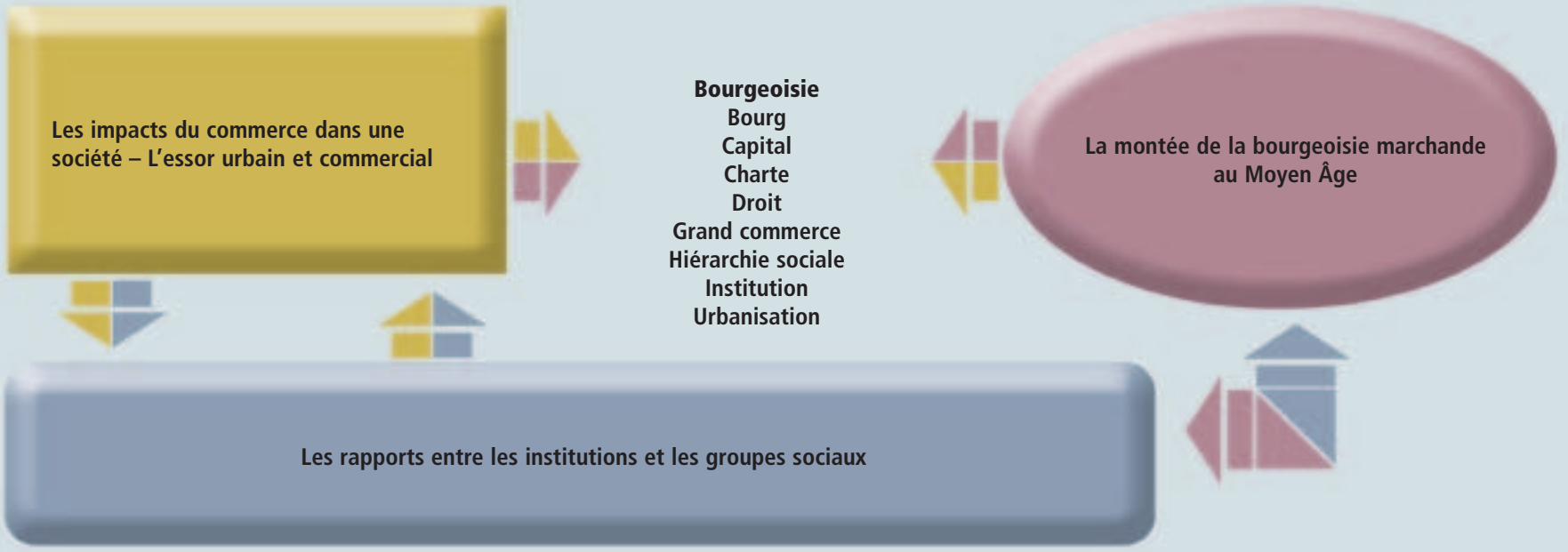
- La charte de la fondation de l'Abbaye de Cluny
- Lieux saints : Jérusalem ou Terre sainte
- La croix du croisé
- Saint-Jacques-de-Compostelle
- Le Tympan de l'église de Moissac
- Le musicien d'un chapiteau de l'abbaye Cluny
- Le plan de l'église romane
- La cathédrale gothique de Chartes ou de Reims

L'ISLAMISATION

- La mosquée de Cordoue
- Le palais Alcazar à Séville et le palais Alhambra à Grenade
- *Commentaires sur Aristote et Traité de médecine* (Averrloès)
- *Le Coran*
- Le mausolée du souverain de Boukhara
- *Les Mille et une nuits*

L'ESSOR URBAIN ET COMMERCIAL

À la fin du Moyen Âge, le grand commerce se développe au profit des villes et de la bourgeoisie marchande. L'essor urbain et commercial est abordé à partir d'une ville européenne en expansion. L'étude repose sur le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et sur son rôle dans le développement urbain.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater que l'essor urbain et commercial s'observe à la même époque dans des villes non européennes : Bagdad, Constantinople ou Tombouctou.

REPÈRES CULTURELS :

UNE VILLE COMMERCIALE EUROPÉENNE

- La charte de Saint-Quentin
- Une peinture illustrant le port de Hambourg
- La lettre de change
- *Le commerce et le marchand idéal* (Benedetto Cotrugli)
- La cité de Carcassonne
- Bruges
- Venise

BAGDAD

- « Le voyage d'un marchand » tiré du conte *Les Mille et une nuits*
- *Les Pays* (Ya'Kubi)
- Le Tigre

CONSTANTINOPLE

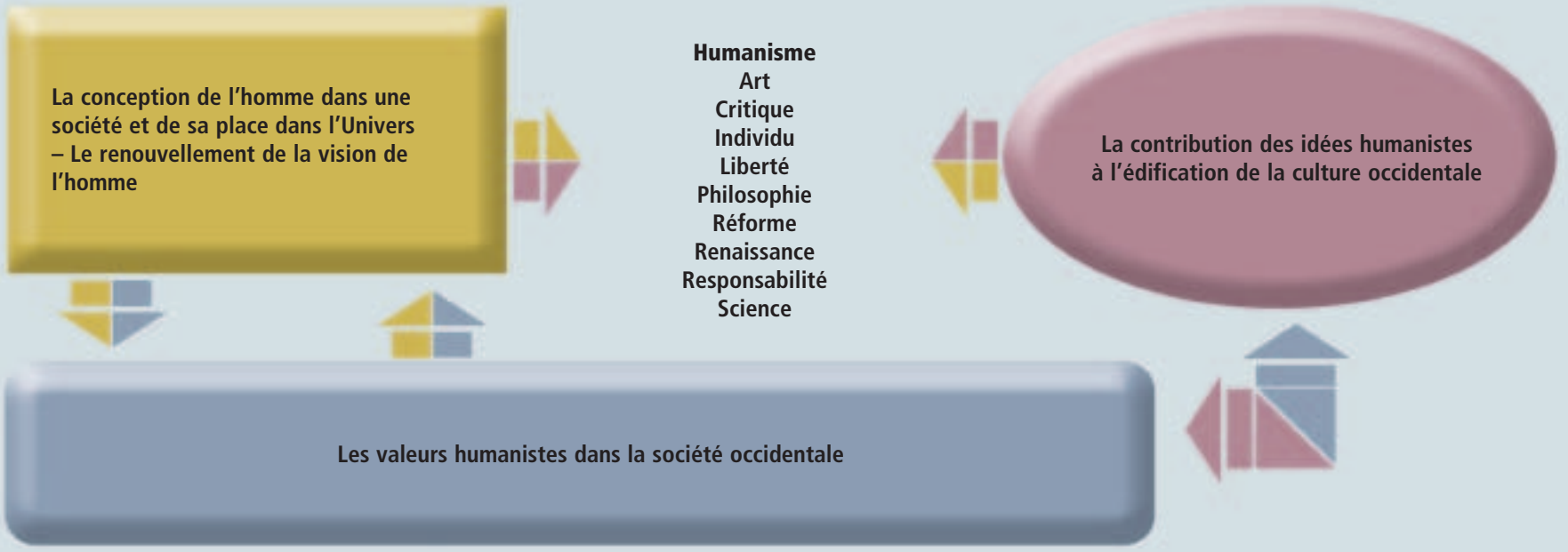
- Constantinople vue par Buondelmonti
- Istambul et Galata vus par Matraki Nasub
- La monnaie de Manuel 1 Comnène
- La forteresse de Yoros
- Le Bosphore

TOMBOUCTOU

- Les Peuls
- *Description de l'Afrique* (Léon l'Africain)
- La mosquée de Sankoré

LE RENOUVELLEMENT DE LA VISION DE L'HOMME

La Renaissance est marquée par un mouvement d'affirmation de la confiance en l'homme et par un questionnement et des réponses nouvelles au regard des sciences et de la philosophie. L'humanisme est étudié comme l'un des fondements de la culture occidentale.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des fondements culturels d'une société à la même époque par l'étude du Japon des shoguns.

REPÈRES CULTURELS :

LA RENAISSANCE EUROPÉENNE

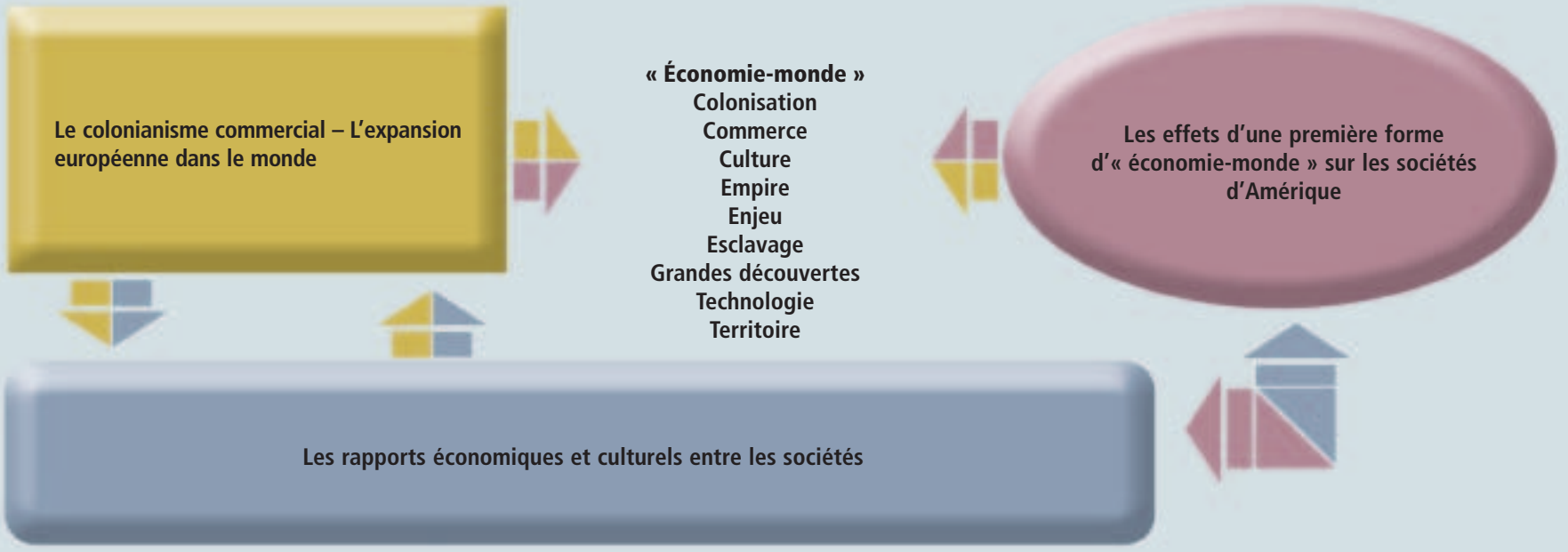
- Érasme, Nicolas de Cusa, Montaigne, Descartes, Pascal
- Calvin, Luther, Thomas More, Gutenberg
- *Orfeo* (Monteverdi)
- *La Joconde* (Léonard de Vinci),
  La Pietà (Michel-Ange),
  La Naissance de Vénus (Botticelli)
- Pic de la Mirandole

LE JAPON DES SHOGUNS

- Le sabre shintõ
- Tokugawa Iyesasu
- *Shogun* (James Clavell)
- Les villes de Tokyo et de Kyoto
- Le théâtre Nô

L'EXPANSION EUROPÉENNE DANS LE MONDE

C'est dans un contexte de besoins commerciaux et de renouveau scientifique et philosophique que des royaumes organisent des voyages d'exploration. L'expansion européenne est traitée comme l'installation d'une première forme d'« économie-monde ». Ces explorations entraînent des effets sur les peuples qui occupent l'Amérique.



REPÈRES CULTURELS :

- *Le journal de bord* (Christophe Colomb)
- Galilée, Kepler, Newton
- Cartier, Cabot, Magellan, Vasco de Gama
- *Le Prince* (Machiavel), *le Livre des merveilles* (Marco Polo)
- *Très brève relation de la destruction des Indes* (Bartolomé de Las Casas)
- *Traité de la révolution des astres* (Copernic)
- Tenochtitlán

LES RÉVOLUTIONS AMÉRICAINE OU FRANÇAISE

Inspirées des principes du parlementarisme britannique, les révolutions américaine et française mettent en place les assises de la démocratie moderne. C'est sous l'angle de l'affirmation des droits fondamentaux, tant individuels que collectifs, que l'une de ces révolutions est étudiée.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater que les régimes politiques des sociétés de cette époque diffèrent et que toutes les populations ne bénéficient pas des mêmes droits. La Russie tsariste l'illustre par son régime absolutiste.

REPÈRES CULTURELS :

LES RÉVOLUTIONS

- *L'Encyclopédie* (Diderot et d'Alembert)
- Voltaire, Rousseau, John Locke, Jefferson
- *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la Déclaration d'Indépendance américaine, la Constitution américaine*
- La Bastille, le château de Versailles
- Le Boston Tea Party
- *La liberté guidant le peuple* (Delacroix)

LA RUSSIE TSARISTE

- La ville de Saint-Pétersbourg
- Le palais de l'Ermitage
- Catherine II
- Le Grand Palais de Petrodvorets
- *La vie pour le tsar* (Glinka)

L'INDUSTRIALISATION : *une révolution économique et sociale*

L'expérience anglaise permet de dégager les caractères fondamentaux de la Révolution industrielle. L'étude de cette révolution s'articule autour des bouleversements économiques et sociaux qu'elle génère.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater les bouleversements qu'apporte l'industrialisation ailleurs dans le monde : États-Unis, France ou Allemagne.

REPÈRES CULTURELS :

L'ANGLETERRE

- La gravure *La Bourse de Londres* en 1847
- La fonderie de James Nasmyth illustrant le marteau-pilon
- *Essai sur la nature et les causes de la richesse des nations* (Adam Smith)
- *Manifeste du parti communiste* (Karl Marx)
- Filature de coton équipée de mules-jennys

LES ÉTATS-UNIS

- Rockefeller
- Le travail des enfants dans une usine textile
- *Les émigrants* (Tonmasi)
- La première filature de coton à Pawtucket
- Bateaux à aubes
- Aqueduc ferroviaire
- Les Chevaliers du travail

LA FRANCE

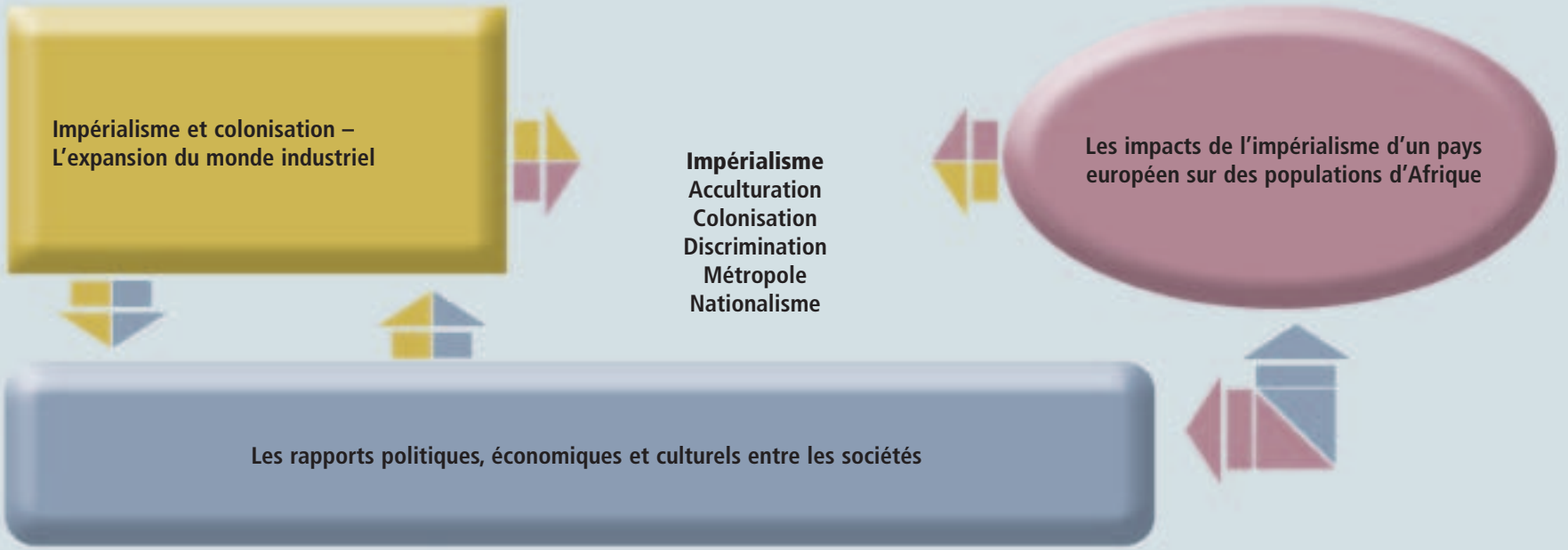
- *Les Contemplations* (Victor Hugo) et *Germinal* (Émile Zola)
- La loi de 1841 interdisant le travail des enfants
- *L'Internationale*
- Le manifeste des industriels du 29 avril 1891 contre le 1er mai

L'ALLEMAGNE

- Krupp
- Les usines Krupp à Essen
- La vallée de la Rhur

L'EXPANSION DU MONDE INDUSTRIEL

Certaines sociétés industrielles européennes de la fin du 19e et du début du 20e siècle sont des puissances coloniales. L'étude de la colonisation de l'Afrique est abordée sous l'angle de la domination politique, économique et culturelle.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque l'impérialisme japonais se manifeste en Asie.

REPÈRES CULTURELS :

L'IMPÉRIALISME EUROPÉEN

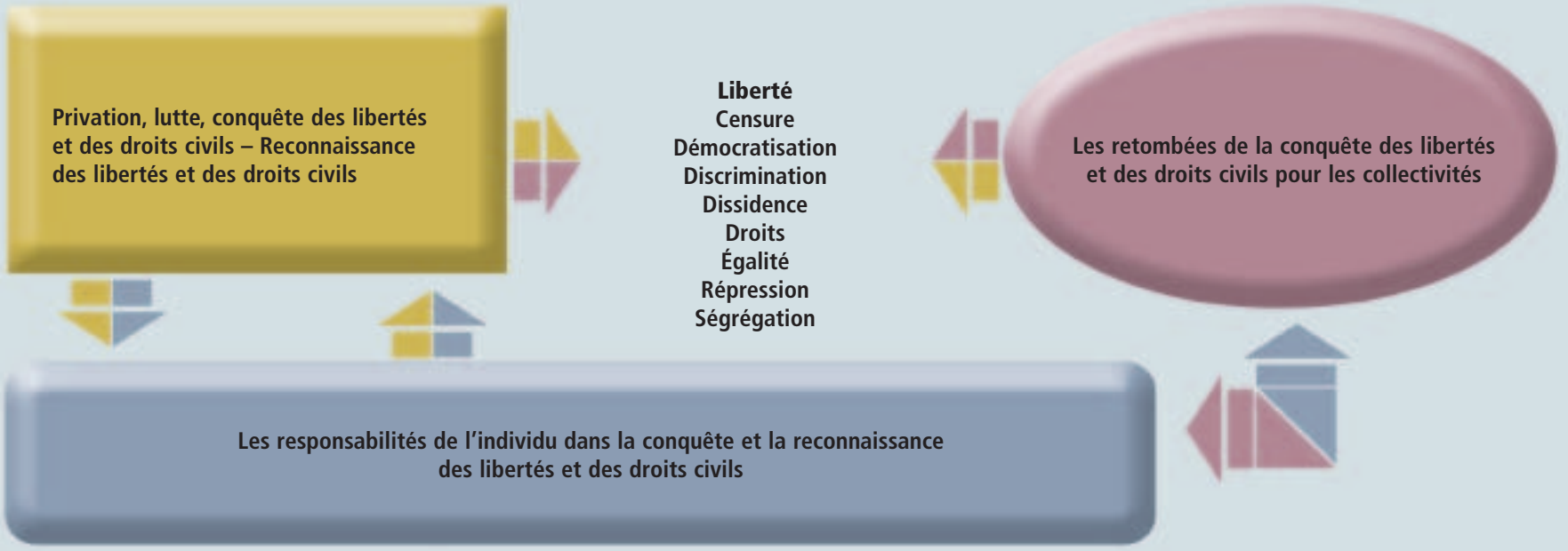
- Léopold II, Almami Samori Touré, Henry Morton Stanley
- *Lettre à Sa Majesté Léopold II, roi des Belges et souverain de l'État indépendant du Congo* (W.G. Williams)
- *Le fardeau de l'homme blanc* (Rudyard Kipling)
- L'article « nègre » dans le *Dictionnaire universel Larousse du 19e siècle*

L'IMPÉRIALISME JAPONAIS

- *Tintin et le Lotus bleu* (Hergé)
- Le Shintoïsme
- L'empereur Mutsuhito (ère Meiji)
- La mer du Japon (la mer de l'Est)

LA RECONNAISSANCE DES LIBERTÉS ET DES DROITS CIVILS

À partir de la crise économique des années 30 s'amorce un mouvement de luttes pour la conquête des libertés et des droits civils. Ce mouvement s'exprime dans des contextes différents : féminisme, antiracisme, décolonisation. L'un de ces contextes doit être étudié.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs se manifeste en Europe.

REPÈRES CULTURELS :

LUTTE ET CONQUÊTE DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Habib Bourguiba, Léopold Sédar Senghor, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Simonne Monet-Chartrand, Marie Gérin-Lajoie
- *Assi bo nanga* (Johnny Clegg)
- L'Apartheid
- *The Civil Rights Act, The Voting Rights Act*
- *La Déclaration universelle des droits de l'homme*
- *Le deuxième sexe* (Simone de Beauvoir)
- *The Dinner Party* (Judy Chicago)

PRIVATION DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942
- Le camp d'Auschwitz
- *Mein Kampf* (Adolf Hitler)
- Les lois de Nuremberg
- *Le Journal d'Anne Frank*
- *La liste de Schindler* (Steven Spielberg)
- Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944

UNE RÉALITÉ SOCIALE DU PRÉSENT

Angle d'entrée
À déterminer par l'enseignant

OBJET D'INTERROGATION
La réalité sociale du présent, choisie par l'enseignant, doit permettre le réinvestissement de l'instrumentation méthodologique et conceptuelle et présenter un caractère planétaire.

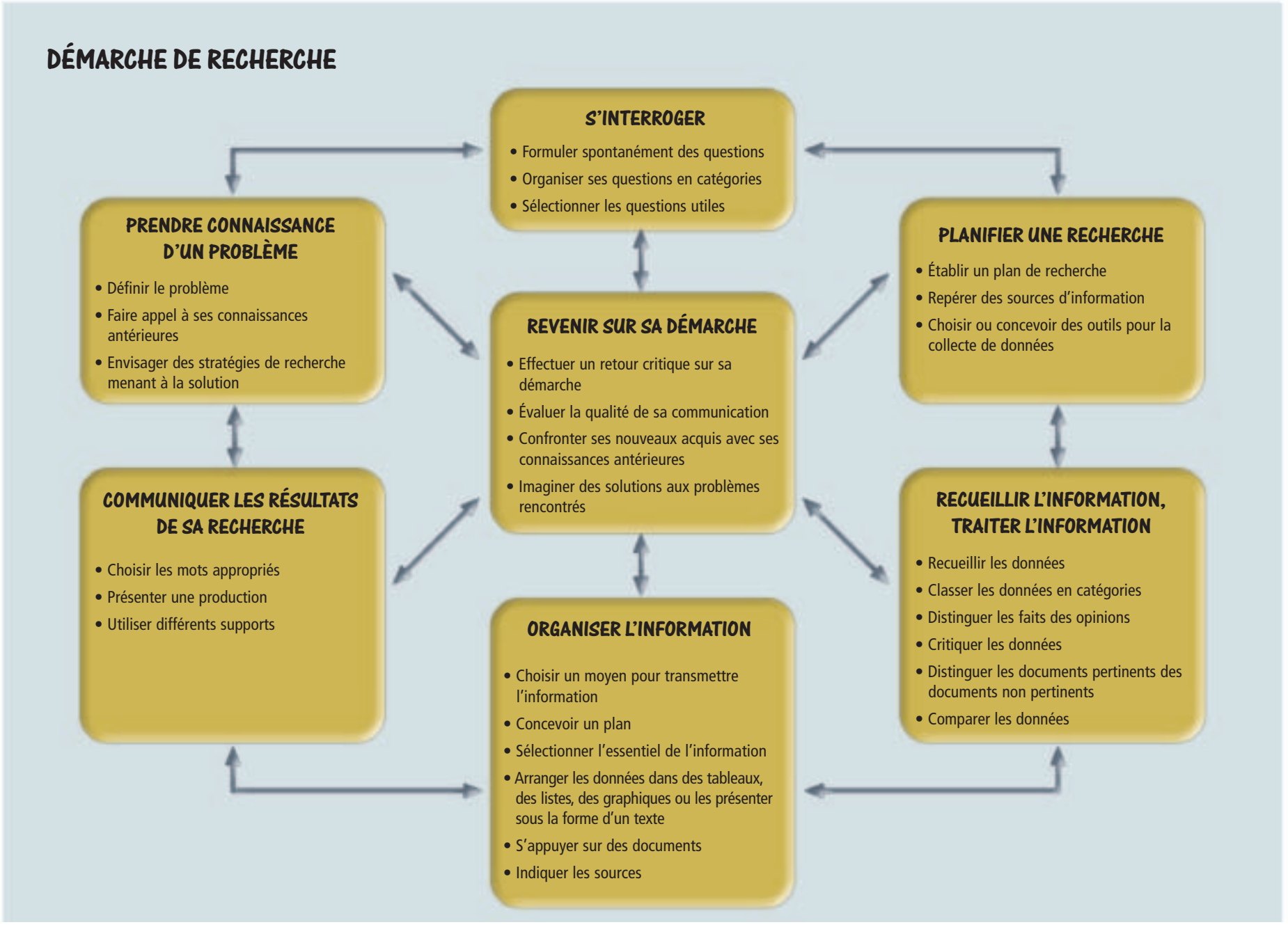
Société
Changement
Continuité
Démocratie
Diversité
Enjeu
Territoire

OBJET D'INTERPRÉTATION
À déterminer par l'enseignant en fonction de l'angle d'entrée

OBJET DE CONSCIENTISATION
À déterminer par l'enseignant au regard de rapports sociaux, de principes ou de valeurs

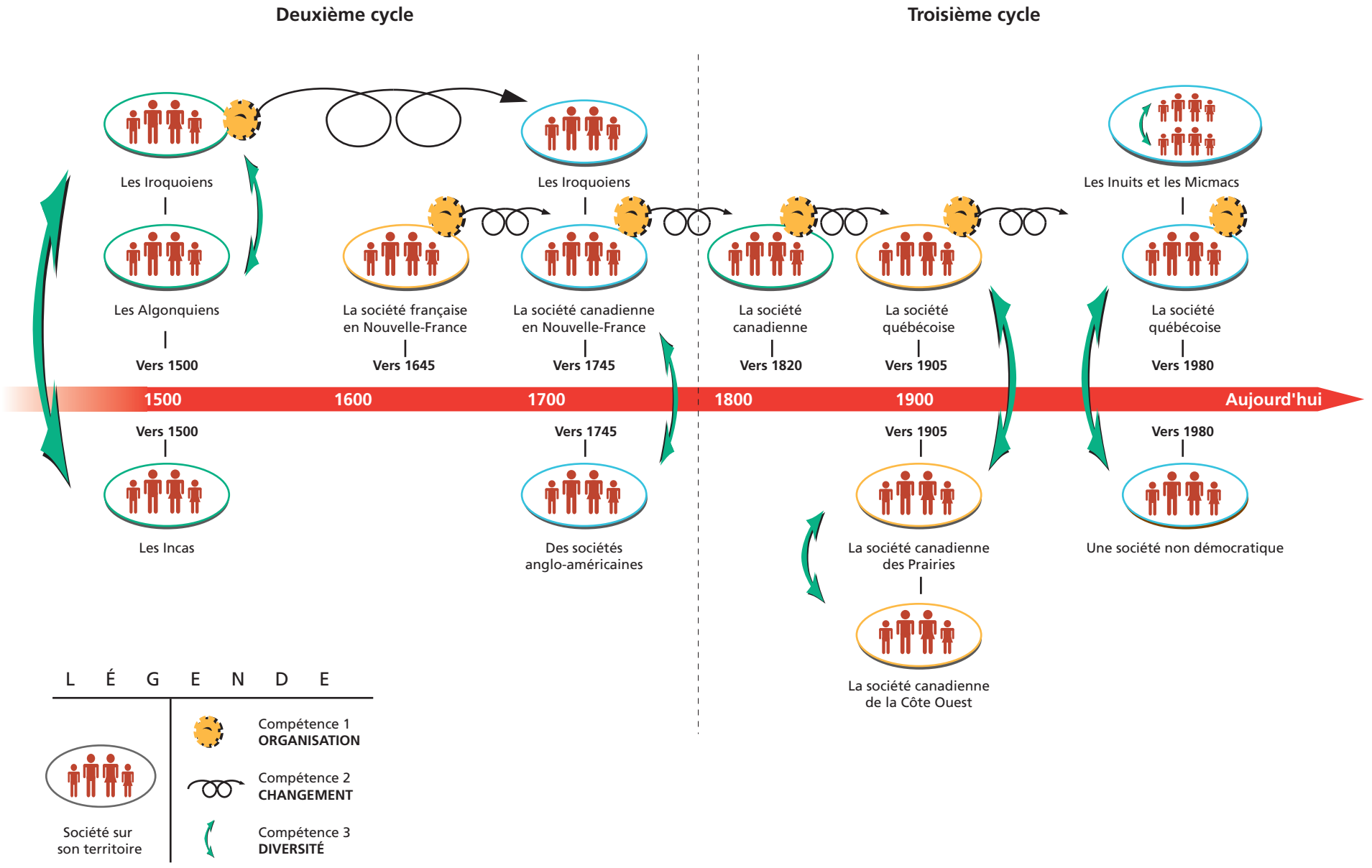
REPÈRES CULTURELS :

À déterminer par l'enseignant



Programme de formation de l'école québécoise

Tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire)



Bibliographie

ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC et QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Éducation et formation à la citoyenneté : Guide de référence*, Québec, 2002, 193 p.

AUDIGIER, François. « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, p. 127-133.

BÉDARIDA, François. « L'historien régisseur de temps? Savoir et responsabilité », *Revue historique*, Paris, PUF, 1998, p. 3-23.

BOUHON, Mathieu et Catherine DAMBOISE. *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2002, 215 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy, 1998, 110 p.

DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 128 p. (Collection Pédagogies pour demain).

DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 255 p. (Collection Pratique pédagogique à l'école).

GÉRIN, Anne-Marie, Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON. « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie*, nº 106, janvier-février-mars 1994, p. 25-37.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. *Se souvenir et devenir*, Québec, 1996, 80 p.

JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*, Paris, Septentrion, 1997, 240 p. (Collection Éducation et didactiques).

LAVILLE, Christian. « Enseigner l'histoire qui soit vraiment l'histoire », *Cahier de Clio*, 1984, p. 170-177.

LAVILLE, Christian. « L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment ! », *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, CRP, 1991, p. 55-66.

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LAVILLE, Christian et Marc SIMARD. *Histoire de la civilisation occidentale*, Montréal, ERPI, 2000, 466 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. *Passer à l'avenir : Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000, 194 p.

MARTINEAU, Robert. « Du patriote au citoyen éclairé… L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.

MARTINEAU, Robert. « La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, nº 1, 1998, p. 38-47.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 399 p.

MARTINEAU, Robert. « La pensée historique… Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, PUQ, 2000, p. 282-308.

MARTINEAU, Robert et Christian LAVILLE. « L'histoire : Voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, nº 109, novembre-décembre 1998, p. 35-38.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 247 p.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. (Collection Points).

PROST, Antoine. « Comment l'histoire fait-elle l'historien? », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, nº 65, janvier-mars, 2000, p. 12-15.

RUANO-BORBOLAN, Jean-Claude. *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences humaines, 2000, 473 p.

SÉGAL, André. « Enseigner la différence en histoire », *Traces*, vol. 28, nº 1, 1990, p. 16-19.

SÉGAL, André. « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, nº 2, 1992, p. 42-48.

SÉGAL, André. « Périodisation et didactique : Le Moyen Âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, nº 3, 1992, p. 8-13.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole et Didier NOURRISSON. *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, 220 p.