



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
SECONDAIRE

# PROGRAMME

SCIENCES  
HUMAINES

2<sup>e</sup> année de l'enseignement  
secondaire

TRON COMMUN

D/2026/7362/3/03

La Direction de l'enseignement secondaire remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme.

Elle remercie également les membres de la commission de secteur et les nombreux enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Elle remercie enfin les personnes qui ont effectué une relecture attentive.

Ce programme a été conçu par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SeGEC) et ses équipes.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite, sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique, dans le respect du livre XI titre 5 relatif au droit d'auteur du Code de droit économique.

Il est également interdit d'en faire usage à des fins commerciales, notamment sur les réseaux sociaux.

Dans le présent programme, l'utilisation du genre masculin est prévue à titre épïcène.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. NOTRE PROJET DE CONFIANCE .....</b>	<b>6</b>
Le tronc commun, une réforme de grande ampleur, nécessaire et ambitieuse.....	6
Des composantes essentielles pour réussir cette réforme .....	7
Un programme qui affirme sa confiance dans les équipes éducatives.....	9
<b>2. ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES SCIENCES HUMAINES .....</b>	<b>10</b>
2.1. Visées des sciences humaines au sein du tronc commun.....	10
2.2. Visées des différentes disciplines des sciences humaines .....	11
2.3. Enjeux actuels de notre société .....	12
<b>3. D'OÙ VIENT-ON ? OÙ VA-T-ON ? .....</b>	<b>18</b>
<b>4. LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....</b>	<b>19</b>
4.1. Articulation des entrées transversales avec l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 du tronc commun.....	19
4.2. Mise en œuvre des entrées transversales .....	23
<b>5. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION HISTORIQUE .....</b>	<b>25</b>
5.1. Enseigner l'histoire au XXI <sup>e</sup> siècle .....	25
5.2. Les spécificités de la formation historique .....	27
5.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusqu'en S3).....	28
5.4. Axes d'apprentissage de la formation historique .....	30
5.5. Le processus de mondialisation en S2 .....	31
<b>6. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE .....</b>	<b>49</b>
6.1. Enseigner la géographie au XXI <sup>e</sup> siècle .....	49
6.2. Spécificités de la formation géographique .....	51
6.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusqu'en S3) .....	52
6.4. Axes d'apprentissage de la formation géographique .....	54
6.5. Les espaces mondialisés et les flux de biens et de personnes en S2 .....	55

<b>7. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....</b>	<b>71</b>
7.1. Enseigner les sciences économiques et les sciences sociales au XXI <sup>e</sup> siècle .....	71
7.2. Les spécificités de la formation économique et sociale .....	72
7.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusque S3) .....	74
7.4. Progressivité des savoirs annuels de la 1 <sup>re</sup> primaire à la 6 <sup>e</sup> primaire .....	75
7.5. La mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information en S2 .....	76
<b>8. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME .....</b>	<b>92</b>
8.1. Construire ses propres situations d'apprentissage .....	92
8.2. Planification annuelle des apprentissages .....	93
8.3. Interdisciplinarité .....	94
8.4 Spécificités et complémentarités des regards disciplinaires autour du concept de mondialisation en S2 .....	97
<b>9. AUTRE(S) RESSOURCE(S).....</b>	<b>100</b>
<b>10. LEXIQUE.....</b>	<b>104</b>

VERSION PROVISOIRE

## 1. NOTRE PROJET DE CONFIANCE

Madame, Monsieur,  
Chers collègues,

Nous avons le plaisir de vous présenter ce programme conçu pour vous aider à exercer sereinement votre métier dans la structure et la culture des trois premières années de l'enseignement secondaire telles qu'elles ont été définies dans la réforme du tronc commun.

Vous allez prendre le relai des collègues de l'école fondamentale. Vous trouverez dans ce support les éléments de continuité d'un parcours cohérent ainsi que des apports nouveaux, parce que les enfants se dirigent vers l'adolescence et qu'il s'agit de leur proposer d'autres apprentissages, d'autres rencontres, d'autres projets.

Nous commencerons cette introduction par ancrer le programme au cœur des réformes articulées les unes aux autres au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dont nous rappellerons l'origine et les intentions. Nous mettrons ensuite l'accent sur plusieurs composantes du tronc commun qui, aux yeux de l'enseignement catholique, semblent vraiment essentielles pour atteindre les ambitions du projet et contribuer au développement d'adolescents qui s'engagent dans leur formation et qui construisent les responsabilités qu'ils pourront exercer pour participer aux défis d'un monde complexe, ambitieux et en mouvement permanent.

Nous expliquerons aussi les choix que nous avons posés avec les enseignants qui ont collaboré à ce programme, au départ de la vision actuelle de la discipline ainsi que de son évolution attendue en 2030 et au-delà.



### **Le tronc commun, une réforme de grande ampleur, nécessaire et ambitieuse**

Initié en 2014, le Pacte pour un Enseignement d'excellence, organisé en plusieurs axes d'objectifs, a pour ambition première d'apporter des réponses aux difficultés persistantes quels que soient les compétences et l'engagement de ses acteurs.

Le tronc commun, de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 3<sup>e</sup> année secondaire, est notamment fondé sur de nouveaux référentiels : il veut en effet permettre à tous les jeunes d'acquérir un bagage commun, actualisé et ambitieux de savoirs, de savoir-faire et de compétences. Tous les élèves, pendant douze ans, auront droit aux mêmes apprentissages. Les attendus sont nombreux. En effet, la société demande à l'école de permettre aux jeunes de découvrir tout leur potentiel et de les ouvrir à tous les domaines de l'existence. Ceci explique la présence d'apprentissages manuels, techniques, technologiques, numériques mais aussi l'apprentissage de matières économiques et sociales ou encore d'une attention accrue à la santé ainsi qu'une découverte des



Conçu par Freepik

racines latines de notre langue et de notre culture. L'école intègre également des apprentissages qui encourageront les jeunes citoyens à relever, en toute connaissance de cause, les défis inédits qui se présentent à l'humanité : les changements climatiques, la diminution massive de la biodiversité ou encore la crise de confiance en la démocratie. En tant qu'acteurs de la transformation du monde, les adolescents doivent aussi apprendre à décoder les messages véhiculés par les multiples canaux de communication et à construire une pensée à la fois critique, responsable et créative.

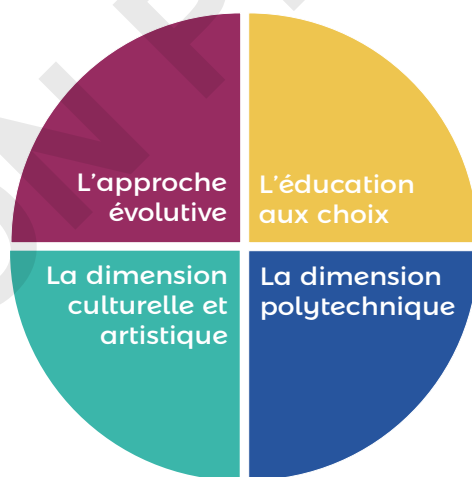
Nos adolescents, comme nous, sont face à des défis très importants. Donnons-leur confiance en leurs capacités de s'adapter aux changements et de participer à des solutions innovantes pour relever ces défis. L'école les accompagne dans la construction du monde de demain, ensemble, avec leurs différences et en leur laissant le temps de construire des choix muris. La somme des savoirs et compétences de base ainsi que la nécessité de renforcer l'accompagnement du choix ont amené les acteurs du Pacte à construire un parcours de douze ans, dont trois années au début de l'enseignement secondaire.



## Des composantes essentielles pour réussir cette réforme

Le tronc commun est une réforme de grande ampleur, à la fois de structure et de culture. Notre réseau fait le choix de mettre en évidence quatre éléments fondamentaux, qui constituent le noyau central de ce nouveau cursus.

En effet, le tronc commun dépasse le découpage par discipline. La vie, comme la personne, est indivisible : tous les cours et toutes les activités d'apprentissage participent au même projet de formation globale de l'adolescent. C'est pourquoi le tronc commun incite, par des pratiques de collaboration des enseignants, à construire des liens et à créer une cohérence.



### L'approche évolutive

Chaque enseignant est sollicité pour mettre en œuvre une approche évolutive de chaque élève, à la fois pour favoriser l'accrochage, lutter contre l'échec scolaire mais aussi pour soutenir l'engagement et l'envie d'aller plus loin.

Il s'agit donc de veiller à l'évolution de chaque élève, dans une logique de gestion collective de l'hétérogénéité (pour tous les élèves de la classe) et dans une logique d'accompagnement ciblée pour les élèves qui ont besoin d'un soutien accru ne pouvant pas être rencontré par la différenciation à destination de tous. C'est une forme d'obligation morale, fondée sur le

pari de l'éducabilité de chaque jeune<sup>1</sup> et sur la recherche d'une plus grande équité à l'école. Collectivement, l'équipe éducative collabore pour soutenir les élèves, pour les mener le plus loin possible et les outiller pour résoudre les difficultés inhérentes à certains apprentissages. Chaque professeur a un rôle permanent à jouer pour observer les réactions face à chaque apprentissage, afin de déceler des besoins particuliers (de remédiation, de consolidation, de dépassement) et de mettre en place des activités adaptées, dans une logique de différenciation. Des moyens supplémentaires d'accompagnement plus personnalisé (périodes d'AP) sont dégagés pour renforcer l'encadrement à certains moments. En effet, l'externalisation des difficultés (de la remédiation au redoublement) a montré ses limites.

Nous illustrerons cet enjeu à plusieurs reprises dans nos orientations méthodologiques et proposerons des pistes d'action, centrées sur l'observation de l'élève.



### L'éducation aux choix

Comme son nom l'indique, l'éducation aux choix a pour but d'apprendre aux jeunes à poser des choix réfléchis, éclairés dans des domaines variés et à des niveaux différents. Elle vise l'autonomie de la personne dans ses orientations tout au long de la vie.

Le tronc commun prévoit par ailleurs un volume important d'activités orientantes, tout au long des trois années et pas uniquement au moment de poser un choix pour la suite du parcours. Des activités qui aident l'adolescent à apprendre à poser des choix conscients sont également proposées au sein de la discipline ou entre plusieurs disciplines.



### La dimension polytechnique

Le tronc commun veut permettre aux adolescents de se découvrir à travers la pratique de différents gestes, notamment avec la main. L'approche polytechnique stimule le développement des différentes dimensions constitutives d'une personne, dotée de cinq sens, de mains, de bras et pas seulement d'un esprit. Elle ne se réduit donc pas au seul cours de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN) : des pistes pour activer cet enjeu au sein de la discipline seront donc proposées dans ce programme.

Le tronc commun a pour ambition de favoriser l'acquisition de l'ensemble des compétences nécessaires au XXI<sup>e</sup> siècle, qu'elles soient cognitives, techniques ou plus transversales (raisonner, communiquer...).



### La dimension culturelle et artistique

Le tronc commun veut stimuler les rencontres, l'art et la culture, expressions permanentes de notre humanité profonde, et permettre de développer la créativité et l'expression de chaque jeune. Le cours d'ECA (éducation culturelle et artistique) met le focus sur cet aspect, qui est également soutenu par la dynamique de parcours (PECA), autre apport du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui vise à favoriser l'accès de tous nos élèves à la richesse culturelle qui les entoure. À nouveau, dans une optique d'ouverture des frontières entre les matières, ce programme attire l'attention sur des croisements possibles entre des objets d'apprentissage disciplinaires et la composante culturelle et artistique au cœur du projet du tronc commun.

<sup>1</sup> SeGEC (2021). [Mission de l'école chrétienne](#). Projet éducatif de l'enseignement catholique.



## Un programme qui affirme sa confiance dans les équipes éducatives

La production des programmes est une des responsabilités majeures des réseaux d'enseignement. Ils sont rédigés sur la base des référentiels, qui définissent les contenus et les attendus d'apprentissage commandés à l'école par la société.

La réforme du tronc commun amène les équipes enseignantes à modifier leurs cours parfois de manière conséquente. Évidemment, tout ne change pas ! Certains contenus sont nouveaux et certaines approches méthodologiques montent en puissance. Le monde évolue, les besoins des adolescents aussi.

La Direction de l'enseignement secondaire a choisi de proposer des programmes-outils qui s'appuient sur la reconnaissance de l'expertise et de l'engagement des enseignants. Nous voulons, à travers ce programme, vous réaffirmer notre confiance et notre disponibilité pour vous soutenir et vous accompagner dans le changement.

Après avoir montré la progression des attendus, le programme décrira les principes méthodologiques et didactiques que notre réseau met en avant. Il vous proposera plusieurs exemples de situations d'apprentissage, tout à fait adaptables ou directement utilisables en classe.

Ce sera ensuite à vous de jouer, en coopération avec vos collègues. Il y a une réelle plus-value pour les élèves, pour l'école et pour vous à construire ensemble, à articuler les apprentissages et à chercher collectivement des solutions aux difficultés.

Ce programme vous invite aussi à croiser vos regards avec ceux des collègues d'autres disciplines pour créer des parcours et des projets avec eux, au profit des élèves qui s'enrichiront de cette approche plus collective et plus intégrée.

Vous pourrez compter sur l'ensemble de la Direction de l'enseignement secondaire pour vous accompagner dans ce travail. Nous vous souhaitons d'y trouver un réel plaisir et de vous aventurer dans les espaces libres ouverts par tout changement pour innover, oser une autre pratique et entretenir votre passion d'enseigner à des adolescents qui, comme le monde, changent en permanence.

**Le tronc commun sera ce que chacune des équipes éducatives en fera.**

## 2. ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES SCIENCES HUMAINES<sup>2</sup>

### 2.1. Visées des sciences humaines au sein du tronc commun

S'enracinant dans le courant personaliste, le projet éducatif du réseau libre catholique, développé in extenso dans « Mission de l'école chrétienne », invite chaque acteur de l'école à considérer le jeune en tant que personne à part entière. Or une personne est avant tout un être en relation. « Les capacités de chaque personne se constituent dans des rapports avec les autres »<sup>3</sup>, qu'il s'agisse de relations interpersonnelles ou de rapports avec des institutions. Une personne, c'est aussi un être en devenir. « La personne n'est pas d'emblée constituée, et ne reste pas identique à elle-même. Elle évolue et se transforme, au fil d'une histoire qui combine des caractéristiques universelles avec des traits singuliers »<sup>4</sup>.

Selon cette vision personaliste du jeune, celui-ci « doit apprendre non seulement à se connaître et à se comprendre, mais encore à connaître et à comprendre le monde qu'il habite, la culture dans laquelle il baigne, la société dans laquelle il s'insère. Il doit aussi s'éveiller à une conscience critique nourrie de convictions. (...) Il doit devenir capable d'affirmer ses idées et ses projets tout en développant une attention positive aux idées et aux projets d'autrui. Il est appelé à exercer des responsabilités et à contribuer ainsi au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, ouverte aux autres cultures et aux autres sagesse et religions »<sup>5</sup>.

Le domaine « sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » vise à développer des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires pour comprendre les êtres humains, les relations entre eux, la société et le monde, afin de faciliter le vivre-ensemble, et la participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle dans des sociétés de plus en plus complexes et diversifiées<sup>6</sup>. Et tout comme les autres domaines du tronc commun, il tend également à préparer les élèves à affronter les grandes questions de leur temps<sup>7</sup>.

Les savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires contribuent en outre à la poursuite des objectifs communs suivants :

- comprendre les dimensions multiculturelles de nos sociétés ;
- appréhender le développement durable\*<sup>8</sup> dans ses dimensions économique, sociale, environnementale et culturelle, leurs interactions et ses objectifs ;
- s'initier et s'exercer à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte et au respect du point de vue des autres ainsi qu'à la négociation<sup>9</sup> ;
- être sensibilisé aux différents rapports de domination et de conflit entre les groupes sociaux sur la base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap...;
- appréhender l'Éducation aux médias, y compris au numérique, et poser un regard critique sur l'information.

<sup>2</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, pp.19-20.

<sup>3</sup> SeGEC, (2021). Mission de l'école chrétienne, Projet éducatif de l'enseignement catholique, p.6.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> FWB, (2017). Référentiel de compétences du cours de religion, p.6.

<sup>6</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, p.19.

<sup>7</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, p.12.

<sup>8</sup> Les mots accompagnés d'un astérisque sont définis dans le lexique, p.99.

<sup>9</sup> Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

## 2.2. Visées des différentes disciplines des sciences humaines<sup>10</sup>

### 2.2.1. Formation historique

Mobiliser le regard et des outils de l'histoire pour :

- observer et interroger principalement l'organisation des sociétés belge et européenne d'hier et contribuer ainsi à la compréhension du présent, en reliant des réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ;
- assurer un socle commun de connaissances portant sur les étapes, les moments de rupture ou de continuité et les repères temporels fondamentaux qui permettent d'organiser une vision structurée et partageable de l'histoire belge et européenne ;
- permettre d'acquérir des éléments d'une démarche historique, laquelle suppose :
  - une capacité à appréhender et à structurer le temps, en identifiant des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés fondamentaux ;
  - une compréhension de la manière dont se construit le récit historique et notamment une sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent.

### 2.2.2. Formation géographique

Mobiliser le regard et des outils de la géographie pour :

- comprendre l'occupation progressive de l'espace par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la Terre (entendus en tant que principaux paysages observés à la surface de la Terre, reprenant d'abord les grands milieux « naturels », mais aussi les grands paysages construits par l'Humain) ;
- articuler la démarche et les connaissances de l'espace qui contribuent à une culture solide pour comprendre les grands enjeux de notre temps.

### 2.2.3. Formation économique et sociale

Mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :

- initier la compréhension des comportements des acteurs socioéconomiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

<sup>10</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, pp.19-20.

## 2.3. Enjeux actuels de notre société<sup>11</sup>

La formation historique, géographique, économique et sociale devrait donc permettre aux jeunes de mieux comprendre les **grands enjeux** actuels de notre société et de mieux y répondre :

- **les représentations** : la formation de nos représentations et de l'information en général. Comment (se) représente-t-on le passé, le temps et l'évolution, comment se construit le récit historique ? Comment se représente-t-on l'espace, comment les supports de la géographie peuvent-ils influencer cette représentation, comment la découverte d'autres milieux et l'identification d'éléments communs et différents entre des espaces font-ils évoluer des représentations stéréotypées ? Comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ? Comment se fabrique l'information, à quoi et à qui se fier, comment et pourquoi ? Quelles représentations donne-t-on des autres enjeux qui suivent ?
- **le développement durable sous l'angle des impacts environnementaux** : l'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production. Comment concilier occupation des territoires, création de richesses, répartition équitable de ces richesses et respect de la nature et des générations futures ? Quelles responsabilités individuelles et collectives ?
- **les rapports sociaux** : entre des groupes sociaux, culturels et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail. Comment concilier intérêts particuliers et bien commun, comment garantir une répartition équitable ?
- **la citoyenneté et l'État** : la liberté et l'égalité à travers la répartition et la gestion du pouvoir. Comment décider ensemble, de manière démocratique, pour garantir à la fois plus d'égalité, plus de libertés, plus de sécurité, plus de solidarité et plus de responsabilité ?
- **les rapports entre identités et cultures** : comment faire place à des convictions différentes, comment concilier identité et diversité, communautés et société ? Comment favoriser la cohésion sociale ?

Il ne s'agit pas d'apporter des réponses toutes faites aux questions soulevées, mais de les aborder de manière critique afin de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.

---

<sup>11</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, pp.20-21.

## FLSco – Français langue de scolarisation

Les disciplines du tronc commun sont reliées par différents enjeux, parmi lesquels celui de favoriser une égalité sociale face à l'école. Cela relève, entre autres, de l'apprentissage du français en tant que langue de scolarisation. C'est une responsabilité commune.

Maitriser le langage et ses nuances, c'est apporter des clés de compréhension dans toutes les situations de la vie du jeune dans et hors de l'école.

« Dès l'entrée à l'école maternelle, le français est à la fois la langue des interactions et la langue des apprentissages. Apprendre les mathématiques, l'histoire, la géographie ou toute autre discipline, c'est aussi apprendre notamment à argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire, à l'oral ou à l'écrit, de manière adaptée à la discipline »<sup>12</sup>.

Le français en tant que langue de scolarisation possède dès lors des spécificités liées tant au milieu de la vie scolaire (vivre et apprendre au sein d'un groupe d'élèves) qu'à toutes les activités d'apprentissage (lire, écrire, verbaliser, expliquer, comparer, justifier ...).

Au-delà de l'apprentissage d'un vocabulaire disciplinaire nécessaire pour comprendre et apprendre dans une matière spécifique, l'attention portée à la langue scolaire a donc pour objectif de permettre à l'élève de verbaliser ses démarches, de procéder à des classements, de catégoriser, de construire sa faculté d'abstraction de manière à développer au fur et à mesure son autonomie. Il revient dès lors à tous d'enseigner les concepts et les usages langagiers particuliers utilisés dans leur cours.

Acquérir les usages langagiers nécessaires pour apprendre et réussir à l'école est essentiel à tous les élèves. Si cet apprentissage est évident pour certains, il constitue un véritable défi pour les plus vulnérables dont les usages langagiers familiaux sont éloignés de la langue scolaire. Leur langue ne doit pas être considérée comme déficitaire, mais comme ne correspondant pas aux attentes de l'école.

Le schéma suivant met en évidence les différences plus ou moins conséquentes entre la langue de communication utilisée en famille et la langue de scolarisation à maitriser pour apprendre et réussir à l'école :

### Langue de communication familière variable d'une famille à une autre



- Vocabulaire courant
- Syntaxe plus ou moins élaborée
- Thématiques proches des centres d'intérêt de l'élève et de la famille
- Échanges pratiques
- Prises de paroles spontanées
- Attention conjointe (interlocuteur face à face)



### Langue de scolarisation ou langue des apprentissages

- Vocabulaire spécifique, précis, abstrait, mots polysémiques
- Consignes et verbes opérateurs précis
- Syntaxe élaborée (phrases complexes)
- Thématiques scolaires, disciplinaires, langage d'évocation
- Concepts abstraits
- Prises de parole diversifiées : spontanées et préparées, individuelles et collectives...
- Logique collective : distanciation avec la langue (interlocuteur parmi d'autres)



<sup>12</sup> FWB, (2022). Référentiel FRALA, p.18.



## EAM - Éducation aux médias

### EAM - Éducation aux médias

L'éducation aux médias est un enjeu transversal au cœur du tronc commun. Dans un contexte de profusion d'informations et d'évolution rapide des médias, il est essentiel de former les élèves à un décodage du langage médiatique, à une lecture critique, autonome et éclairée des contenus médiatiques. Les enjeux sont nombreux : fiabilité et crédibilité des sources, influence des médias sur les représentations du monde et vulnérabilité face à des phénomènes tels que la désinformation, la manipulation, les discours de haine, les théories du complot ou le cyberharcèlement.

L'éducation aux médias permet aux élèves de comprendre leur rôle actif de destinataires, contributeurs et producteurs de contenus. Elle développe des compétences transversales (esprit critique, analyse, expression) à travers toutes les disciplines du tronc commun. Cette approche permet de rendre visibles les liens entre les objectifs pédagogiques disciplinaires et les apprentissages médiatiques.

Face à la convergence des médias (presse en ligne, réseaux sociaux, Internet, podcasts, jeux vidéo...), les élèves doivent être capables d'analyser les formes, les intentions et les impacts des messages médiatiques dans un contexte de diffusion globalisé.

### Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?

C'est apprendre à comprendre, analyser, créer et utiliser les médias de façon critique et responsable. Elle couvre :

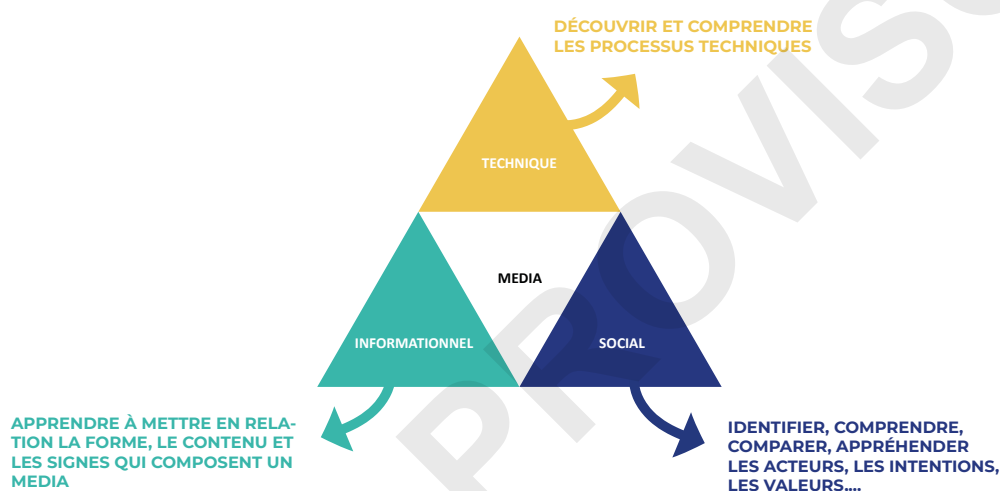
- Les contenus médiatiques et leurs langages (écrits, sonores, visuels, multimodaux).
- Les contextes de production, diffusion et réception des médias dans leurs dimensions sociales, économiques et culturelles.
- Le fonctionnement technique des outils, dispositifs et plateformes médiatiques.

Elle englobe toutes les formes de communication médiatisée, qu'elles soient publiques ou privées, informatives, persuasives, divertissantes, ludiques, culturelles ou sociales, incluant la télévision, la presse, la radio, les podcasts, le cinéma, les réseaux sociaux, les plateformes et les jeux vidéo.

## Trois dimensions ...

Les médias se déclinent en trois dimensions interconnectées :

- Dimension informationnelle : les médias véhiculent des contenus cognitifs, des informations et des représentations. Les compétences liées à cette dimension incluent la capacité à relier la forme, le contenu et les signes du média aux idées, émotions et sentiments qu'ils suscitent.
- Dimension technique : les médias reposent sur des technologies spécifiques (matériel, supports et applications). Les compétences techniques impliquent la compréhension et la manipulation de ces processus pour produire des médias.
- Dimension sociale : les médias s'inscrivent dans un contexte relationnel, influençant les publics, les modèles culturels, les usages et les valeurs. Les compétences liées à cette dimension consistent à analyser les intentions des producteurs, les contextes économiques et culturels, ainsi que les effets des médias sur les publics.



« L'éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun », FWB avec l'appui du CSEM, juin 2022, p. 7.

## ... et deux catégories d'activités

- Des activités d'analyse médiatique : cette catégorie regroupe les activités qui utilisent les médias comme objet de lecture et d'analyse. Il s'agit d'apprendre à se poser les questions qui permettront à l'élève d'être un lecteur, un navigateur conscient des spécificités liées au média qu'il consulte. Il apprendra à s'interroger tant sur le contenu du média consulté que sur les techniques utilisées pour produire, diffuser, consulter ou interagir avec le média, ou encore sur le contexte de production de celui-ci et les intentions de ses concepteurs.
- Des activités de création/de production médiatique : il s'agit de toutes les activités d'écriture et d'organisation d'un média. C'est en construisant lui-même un message médiatique, seul ou de manière collective, que l'élève prendra conscience des choix qui influenceront sa production, son contenu, sa forme et les effets que sa production aura sur son lecteur.

En lien avec la visée des sciences humaines « appréhender l'éducation aux médias, y compris numériques et poser un regard critique sur l'information »<sup>13</sup>, ce programme de sciences humaines développe notamment deux entrées transversales : « approche critique de l'information » et « usages numériques disciplinaires »<sup>14</sup>.



D'une part, la mise en œuvre de ces entrées transversales se fait sur la base de supports d'apprentissage variés notamment numériques ou audio-visuels et également via des productions numériques. Les élèves sont ainsi amenés à réaliser tant des activités d'analyse que des productions médiatiques<sup>15</sup>. Ces activités contribueront à **construire une pensée autonome et critique**<sup>16</sup> en invitant les élèves à questionner ce qui leur semble évident, ainsi qu'à se poser des questions de sens et/ou de société. Dans ce cadre, l'identification d'erreurs de raisonnement, de tentatives de manipulation dans un discours, de stéréotypes et préjugés [...] constituent autant de ponts possibles avec l'EAM<sup>17</sup>.

D'autre part, les élèves seront amenés à identifier le rôle de l'information et de la liberté de la presse en démocratie, à questionner les effets de la désinformation sur celle-ci ou encore à s'interroger sur les intentions de producteurs d'information<sup>18</sup>.

Dans ce sens, en mettant en œuvre des apprentissages disciplinaires spécifiques, l'enseignant développera également chez ses élèves des compétences tant en éducation aux médias qu'en éducation à la philosophie et citoyenneté.

Bien que les dimensions informationnelle et sociale soient davantage mobilisées que la dimension technique, [...] cette dernière est présente au travers du choix de l'outil le plus adéquat pour recueillir des informations, par exemple<sup>19</sup>. Chaque discipline des sciences humaines participe ainsi au développement d'apprentissages liés à l'éducation aux médias.

<sup>13</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, p.19.

<sup>14</sup> Cf. pages 20 et 22 de ce programme.

<sup>15</sup> FWB, (2022). L'éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun, p.14.

<sup>16</sup> FWB, (2021). Référentiel EPC, p.19 et p.79.

<sup>17</sup> FWB, (2022). L'éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun, p.15.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Idem, p.14.

## Visées disciplinaires en terme d'Éducation aux médias (EAM)

### En formation historique :

la visée « comprendre la manière dont se construit le récit historique et sensibiliser au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent »<sup>20</sup> rejoint l'un des enjeux de l'EAM face à l'information et à la désinformation. Ainsi, recueillir des informations, accéder aux savoirs et sélectionner l'outil le plus adéquat reviennent aux différentes étapes du cursus en formation historique.

### En formation géographique :

dans le but de favoriser l'ouverture sur le monde et la découverte de la diversité des visages de la Terre<sup>21</sup>, l'élève est amené à utiliser des Géoportails et autres SIG\*. Ainsi, en observant et en analysant des images géographiques\*, l'élève apprend à décoder et interpréter le contenu d'un message médiatique. En termes de production médiatique, il pourra également réaliser ou compléter un projet Google Earth ou encore une carte numérique.

### En formation économique et sociale :

les attendus d'apprentissage, et ce essentiellement en S1, rejoignent ceux de l'EAM en invitant notamment l'élève à s'interroger sur la représentation de la réalité par les médias, ainsi que sur sa propre posture d'utilisateur. L'élève est également amené à développer une pratique médiatique responsable et à porter un regard critique, notamment sur l'influence des algorithmes et la diffusion de fausses nouvelles.

<sup>20</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, p.19.

<sup>21</sup> Idem, p.20.

### 3. D'OÙ VIENT-ON ? OÙ VA-T-ON ?

---

Les tableaux de progression des apprentissages depuis la P5 jusqu'à la S3 constituent un outil mis à disposition pour aider à garantir une progression, une continuité et une cohésion dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Ils permettent d'identifier les acquis spécifiques d'une année au regard de ce qui est enseigné en amont et en aval mais aussi d'inscrire le savoir enseigné dans un parcours qui a commencé dans l'enseignement fondamental.

Les tableaux sont insérés dans les parties du programme relevant de chaque formation. Cf. pour

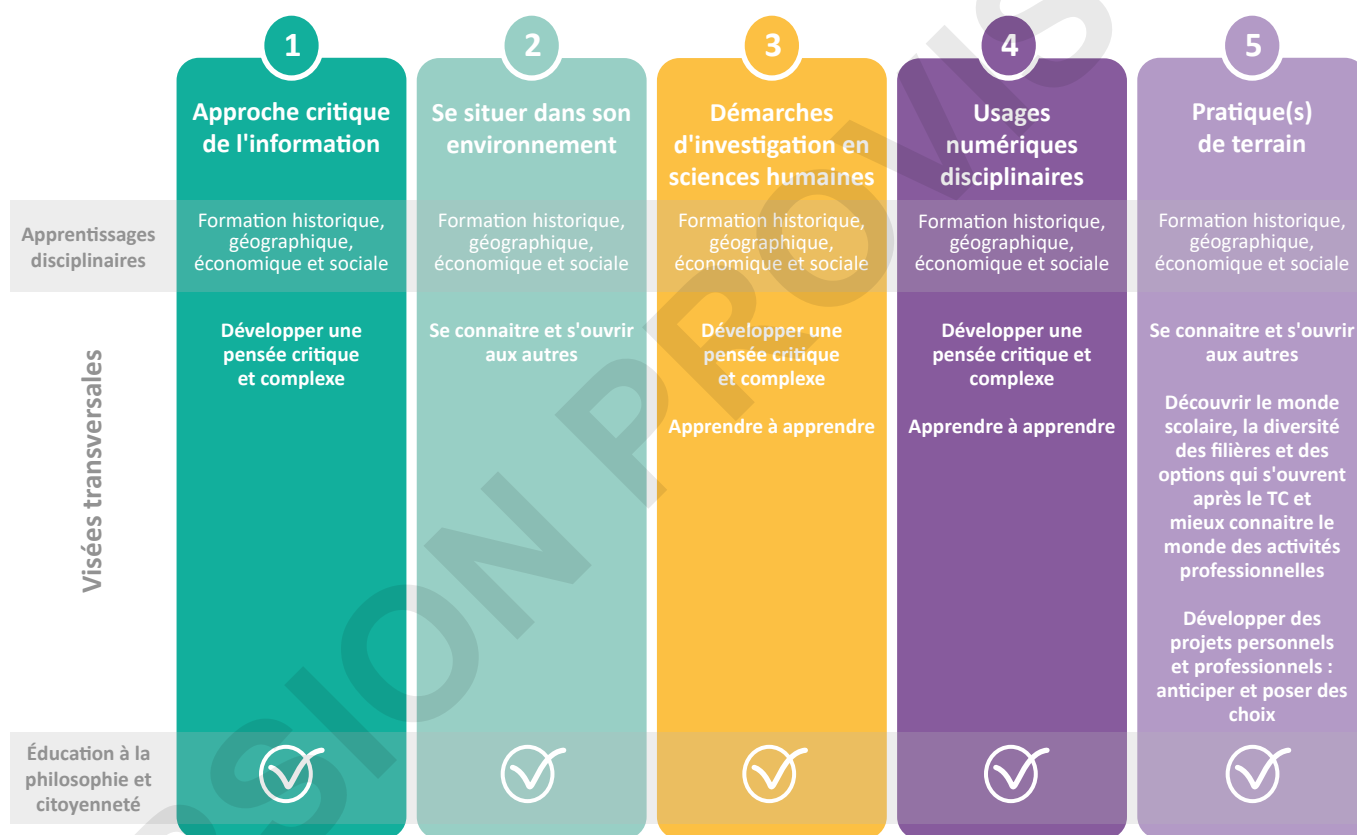
- la formation historique : p.25 ;
- la formation géographique : p.49 ;
- la formation économique et sociale : p.71.

## 4. LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

### 4.1. Articulation des entrées transversales avec l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté et les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 du tronc commun

Le programme de sciences humaines met en évidence cinq entrées transversales. Celles-ci permettent, à des degrés divers, l'exercice des visées transversales<sup>22</sup> ou encore d'attendus liés à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

#### LES ENTRÉES TRANSVERSALES



Approche évolutive, éducation aux choix, dimension polytechnique, dimension culturelle et artistique et Mission de l'école chrétienne.

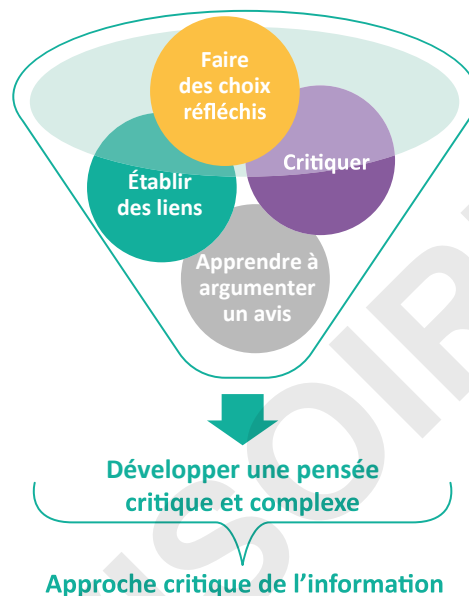
Ces entrées transversales permettent de structurer, d'accentuer et de « colorer » les situations d'apprentissage créées et mises en œuvre. Dans ce sens, il s'agit de choix didactiques et/ou d'enseignement. Il n'est donc pas attendu de l'élève qu'il connaisse ces entrées transversales.

<sup>22</sup> Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 du tronc commun ont été regroupés autour de six visées transversales (FWB, FHGES, p.146). Les entrées transversales de ce programme en développent cinq. La sixième visée « Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre » est travaillée dans les productions des élèves (voir « Mise en œuvre des entrées transversales » de ce programme, p.19).

#### 4.1.1. Approche critique de l'information

Par ses outils, chaque discipline des sciences humaines participe au développement d'une pensée critique et complexe.

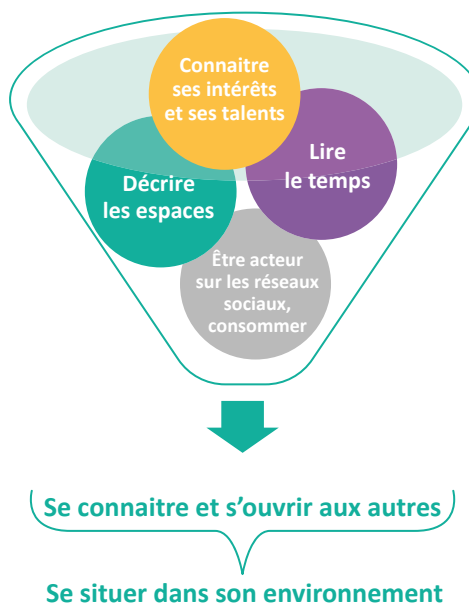
L'approche critique concerne aussi bien la recherche d'informations, que le fait d'établir des liens, de nuancer et d'éviter les généralisations. Elle conduit l'élève à poser un choix<sup>23</sup> éclairé afin de développer un avis argumenté. Et ce, dans le but de former des membres actifs et responsables de sociétés ouvertes et autonomes<sup>24</sup>. Il s'agit donc de participer à l'éducation à la citoyenneté à travers le développement de la pensée argumentative et à l'initiation à la philosophie. L'approche critique vise donc à favoriser l'intégration de l'élève dans la société<sup>25</sup>.



#### 4.1.2. Se situer dans son environnement

Les apprentissages disciplinaires permettent à l'élève de se connaître et de s'ouvrir aux autres en l'aidant à se situer dans son environnement historique, géographique, économique et social, c'est-à-dire dans la réalité qui l'entoure. Il développera une conscience de soi, de l'autre et du collectif, ainsi que du temps et de l'espace.

Cette entrée contribue à la formation de l'identité des élèves en les amenant à porter un regard réflexif sur la construction de leur identité, et en leur permettant de comprendre ce qui guide leur comportement et celui des autres<sup>26</sup>.



<sup>23</sup> Direction de l'enseignement secondaire, (2023). EdC, p.7.

<sup>24</sup> SeGEC, (2021). Mission de l'école chrétienne, Projet éducatif de l'enseignement catholique, p.14.

<sup>25</sup> SeGEC, (2021). Mission de l'école chrétienne, Projet éducatif de l'enseignement catholique, p.16.

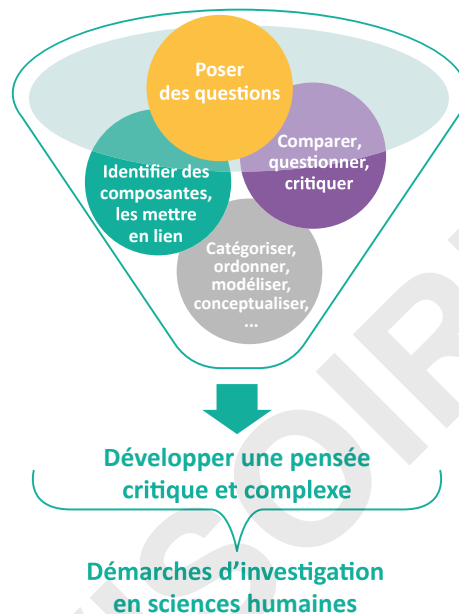
<sup>26</sup> Direction de l'enseignement secondaire, (2023). EdC, p. 9 et SeGEC, (2021). Mission de l'école chrétienne, Projet éducatif de l'enseignement catholique, p.14.



### 4.1.3. Démarches d'investigation en sciences

#### humaines

Les quatre disciplines des sciences humaines développent des démarches propres d'investigation scientifique mobilisées sur des objets d'étude. [...] Ces démarches permettent à l'élève de développer des attitudes de décentration, de doute, de recherche et de remise en question de leurs représentations. Elles les font entrer progressivement dans la culture scientifique<sup>27</sup>.

Point de départ des démarches d'investigation, l'observation de réalités d'aujourd'hui et/ou du passé permet à l'élève de formuler une question qui peut notamment exprimer un doute face à des évidences, des certitudes. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à rechercher et communiquer ses recherches sous diverses formes<sup>28</sup>.



	FORMATION HISTORIQUE	FORMATION GÉOGRAPHIQUE	FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
<b>OBSERVER</b>  <b>SE QUESTIONNER</b>	<b>QUAND ?</b> Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies, des ruptures ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnement émerge.	<b>OÙ ?</b> Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnement émerge.	<b>QUI ?</b> Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux et les tensions qui en résultent ; c'est sur la base de ceux-ci que le questionnement émerge.
	<b>QUAND ? OÙ ? QUI ? QUOI ? POURQUOI ? COMMENT ?</b>		
<b>RECHERCHER</b> 	Identifier des évolutions de structures et de dynamiques d'une société, identifier des acteurs et facteurs de changement pour éclairer la problématique.	Identifier des composantes de l'espace qui peuvent être mises en lien avec des répartitions/dynamiques spatiales observées.	Identifier des éléments économiques, sociaux et environnementaux qui apportent un éclairage sur des activités et des pratiques économiques et sociales.
<b>STRUCTURER</b>  <b>VALIDER</b>  <b>COMMUNIQUER</b>	<b>Récolter des données</b> via la pratique de terrain (l'observation, l'entretien, le questionnaire...), via l'analyse documentaire, via des données validées auparavant. <b>Analyser et interpréter</b> des données collectées (observations, informations, témoignages...), poser un regard critique sur les données récoltées.		
	<b>Structurer des informations</b> en mobilisant des outils des disciplines de manière à favoriser la compréhension (tableaux de données, graphiques, représentations cartographiques, globes virtuels, représentations du temps, textes, modèles...). <b>Vérifier</b> si les informations répondent à la question de départ, puis <b>valider</b> les résultats <sup>29</sup> . <b>Faire part</b> des résultats, des connaissances acquises et de la démarche mise en oeuvre, en utilisant la production la plus adéquate (texte, dessin, maquette, photo, représentation cartographique, panneau, diaporama, portfolio...).		

<sup>27</sup> FWB, (2022). FHGES, p.23.

<sup>28</sup> FWB, (2022). FHGES, p.59, p.63, p.68, p.93, p.96, p.99, p.132 et p.136.

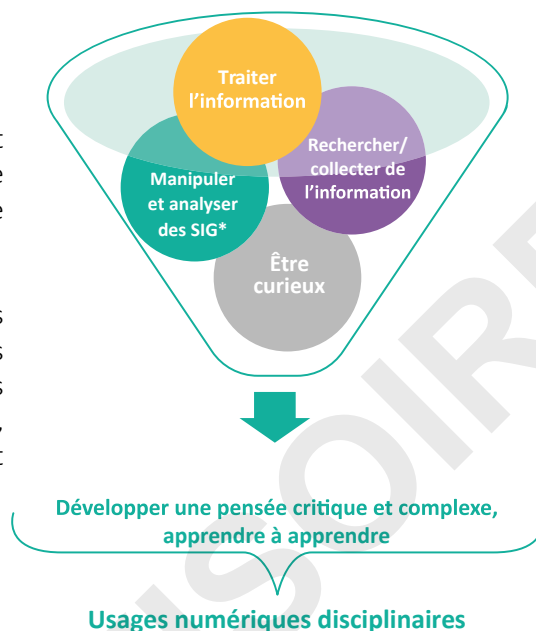
<sup>29</sup> Cette étape de validation peut être travaillée, mais ne doit pas faire l'objet d'une évaluation sommative.

#### 4.1.4. Usages numériques disciplinaires



L'objet de cette entrée transversale est de mettre l'accent sur les apprentissages numériques disciplinaires. Dans ce sens, il s'agit d'une éducation au numérique et non par le numérique<sup>30</sup>.

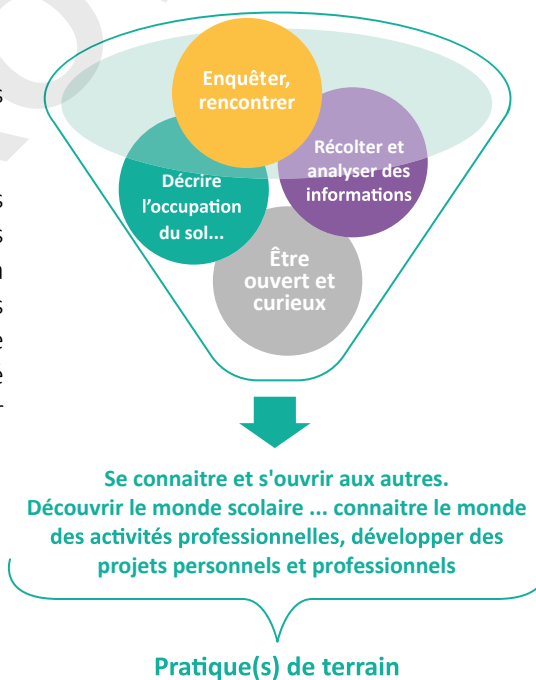
En initiant, par exemple, l'élève à une recherche efficace dans des portails numériques, en lui apprenant à lire et évaluer des données numériques, et en l'incitant à être attentif aux traces laissées en ligne lors de l'utilisation d'outils numériques, il développe à la fois des apprentissages disciplinaires et transversaux.



#### 4.1.5. Pratique(s) de terrain

Cette entrée permet d'aborder aussi bien des apprentissages disciplinaires que transversaux.

L'apprentissage sur le terrain<sup>31</sup> est un des fondamentaux des sciences humaines, que ce soit par la récolte de données (observation, entretien, questionnaire...) ou encore par la rencontre avec des professionnels des disciplines, des acteurs du monde du travail. Le terrain permet en outre de rendre explicites les liens entre les apprentissages et la réalité sociale des élèves tout en développant leur curiosité et leur connaissance de soi au contact des autres.



<sup>30</sup> En la matière, la distinction conceptuelle entre **éducation par le numérique** et **éducation au numérique** est essentielle. L'éducation par le numérique est le fait d'utiliser le numérique comme un moyen d'enseigner ou de faire apprendre (par exemple : créer une leçon en mathématique dans laquelle l'information est présentée et traitée sur tableau blanc interactif). L'éducation au numérique est le fait de considérer le numérique comme un objet d'apprentissage (par exemple : gérer son identité sur le Web, construire son espace d'apprentissage incluant les réseaux sociaux), dans « Réussir la transition numérique, compétences et contenus numériques », Avis n°3 du Pacte 2017, p.90.

<sup>31</sup> La pratique de terrain est à envisager aussi bien dans l'environnement proche de l'école, à l'école que lors de sorties scolaires (musées, expositions, visites d'entreprise...) et ce, dans la mesure des possibilités des établissements.

## 4.2. Mise en œuvre des entrées transversales

La sélection des apprentissages mais aussi les choix didactiques et pédagogiques posés conduiront à la mobilisation d'une entrée transversale plutôt qu'une autre. L'inverse est également vrai. Il est également possible qu'une activité s'appuie sur plusieurs entrées transversales.

**Deux ou trois entrées transversales sont mobilisées au minimum par année d'enseignement. L'ensemble des entrées sera mobilisé sur les trois années du tronc commun.**



Le tableau ci-dessous reprend les appariements privilégiés entre axes d'apprentissage<sup>32</sup> ou compétences<sup>33</sup> et entrées transversales inhérents à chaque volet disciplinaire.

		Approche critique de l'information	Se situer dans son environnement	Démarches d'investigation en sciences humaines	Usages numériques disciplinaires	Pratique(s) de terrain
Formation historique	Lire le temps	X	X	X	X	
	Porter un regard critique...	X		X	X	X
	Inscrire dans une perspective historique		X			X
Formation géographique	Décrire des espaces		X	X	X	X
	(se) Représenter des espaces		X	X	X	X
	Établir des liens	X		X	X	X
Formation économique et sociale	Se questionner sur des faits...		X	X		X
	Formuler un avis argumenté...	X		X	X	
	Structurer des informations...	X		X		
	Éclairer des faits économiques et sociaux	X	X	X		X

<sup>32</sup> Pour les formations historique et géographique, les axes d'apprentissage sont explicités pages 26 et 44.

<sup>33</sup> Pour la formation économique et sociale, les compétences sont explicitées page 53.

## 5. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION HISTORIQUE

### 5.1. Enseigner l'histoire au XXI<sup>e</sup> siècle

La formation historique s'inscrit pleinement dans son temps : elle reflète les préoccupations et les enjeux actuels comme la multiculturalité<sup>34</sup>, les rapports sociaux, la citoyenneté, la mondialisation, la migration, les nouvelles technologies numériques ou encore le développement durable.

Enseigner l'histoire en Belgique francophone au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est proposer des pistes de compréhension du présent et de construction du futur. Les trois axes d'apprentissage<sup>35</sup> de la formation historique développent chez l'élève des clés de compréhension du monde qui l'aideront à construire sa **conscience citoyenne** et les responsabilités qui y sont liées. C'est ainsi l'opportunité de développer la conscience historique de l'élève, c'est-à-dire sa conscience d'être situé dans le temps et acteur de l'Histoire<sup>36</sup>.

C'est également développer la **perspective historique** par l'ouverture à des réalités différentes (sociétés et contextes d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui). Dans ce sens, la formation historique invite à développer un rapport à soi et aux autres, qui initie l'élève à l'altérité et à reconnaître et comprendre les **héritages** des sociétés.

C'est intégrer autant que possible les personnes minorisées, dans le récit, en tant que témoins et acteurs. En dehors de tout militantisme, c'est alors penser le cours sous l'angle des relations de pouvoir qui ont façonné le passé. En effet, ne pas inclure les personnes minorisées dans l'étude de faits ou phénomènes du passé constituerait un biais cognitif conduisant à un biais historique.

Faire apprendre l'histoire, en tant que discipline scientifique, c'est aussi éveiller l'élève à la **démarche historique** qui lui permet de périodiser, d'acquérir des réflexes critiques et l'initie à l'interprétation des preuves (traces du passé et travaux postérieurs) en vue de poser des choix réfléchis. La mise en contexte lui permet d'identifier des causes et des conséquences de faits ou phénomènes, ainsi que des enjeux, sans pour autant tomber dans un déterminisme historique. Ce sont autant d'outils qui éclaireront l'élève sur la construction du récit historique et qu'il pourra réinvestir tout au long de sa vie sur d'autres sujets.

L'expression « personnes minorisées » ne met pas l'accent sur un groupe restreint numériquement ou du point de vue de l'âge (majorité/minorité) mais désigne un groupe de personnes discriminées en raison de leur couleur de peau, de leur genre, de leur statut social...  
L'histoire du genre\* et les subaltern studies\* s'inscrivent pleinement dans cette perspective.

\*Histoire du genre : champ de recherche historique, issu de l'histoire des femmes qui cherchait initialement à les visibiliser, et analyse aujourd'hui la construction des identités et des rapports femmes-hommes dans le passé.

\*Subaltern studies : courant historiographique portant au départ sur l'histoire et la société de l'Asie du Sud. Il influence, au travers de la notion de subalternité, des études actuelles qui pensent les rapports de subordination en donnant la parole aux personnes invisibles, vaincues, dominées ...

<sup>34</sup> Le concept de multiculturalité tel qu'il est abordé dans ce programme est en lien avec la visée transversale « se connaître et s'ouvrir aux autres » qui a pour objectif d'ouvrir l'élève à la diversité des cultures en lui apprenant à se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure. Telle qu'envisagée, la multiculturalité s'intéresse aussi aux interactions engendrées par la confrontation et le dialogue entre cultures. Dans ce sens, la connaissance de l'autre et le respect de toutes les cultures sont envisagés comme une richesse.

<sup>35</sup> Cf. p. 26.

<sup>36</sup> JADOULLE, J.-L., (2018). *Faire apprendre l'histoire, Pratique et fondements d'une didactique en classe du secondaire*, Erasme, 2<sup>e</sup> édition, p.41.

Dans les dernières décennies, l'enseignement de l'histoire a connu un changement de paradigme en passant d'une pratique magistro-centrée où la transmission d'un récit historique univoque se fait du maître aux élèves, à une vision constructiviste où le développement de la capacité des élèves à penser historiquement est au cœur de l'enseignement. Dans ce contexte, les élèves devraient développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer eux-mêmes une réflexion propre à la pensée historique.

MOISAN, Sabrina (2017). *La pensée historique à l'école : visées et modèles*. Bulletin du CREAS, 3, 8-14, Université de Sherbrooke.

manipuler les outils numériques de la discipline et plus largement des sciences humaines (bibliothèques numériques, témoignages, cartes historiques et autres histoportails) et, d'autre part, développer des compétences chez l'élève pour qu'il les utilise de manière efficace, pertinente et critique.

Dans un monde en constante évolution, l'éducation ne peut rester à l'écart des avancées technologiques qui transforment nos vies à un rythme effréné. Alors que nous pénétrons dans une ère où les machines apprennent et s'adaptent, où l'information est accessible en un simple clic, l'éducation elle-même doit se métamorphoser pour répondre aux besoins d'une génération hyperconnectée.

Entrée Libre, (octobre 2023). *Enseignement et intelligence artificielle : le métier d'enseignant en danger ?*, p.12.

Enseigner l'histoire, c'est en outre donner du **sens** aux apprentissages et éveiller la curiosité de l'élève. Poser un regard rétrospectif et diachronique permet de mettre en **lien passé et présent** tout en construisant des repères et périodisations qui sont autant de clés de compréhension du monde d'aujourd'hui et de ses enjeux. C'est également proposer aux apprenants une connaissance-outil que sont les **concepts** pour percevoir parfois la permanence, le changement ou l'évolution et les nuances entre une réalité sociale du passé et une autre.

C'est ainsi proposer un enseignement qui ne prétend pas fournir une histoire figée et définitive, mais qui met davantage l'accent sur les capacités de sélection, d'interprétation et de compréhension à l'aide d'outils de l'historien.

Enfin, enseigner l'histoire, c'est inscrire pleinement la discipline dans le monde **numérique** du XXI<sup>e</sup> siècle. Face à la profusion et à la diversité des sources d'informations, c'est, d'une part, faire apprendre à

## 5.2. Les spécificités de la formation historique<sup>37</sup>

Le temps est une dimension qui ne va pas de soi. La formation historique a pour objectif d'amener l'enfant à s'approprier progressivement cet objet abstrait et a priori indéterminé qu'est le temps, en dotant l'élève de repères et de démarches qui lui permettent de le structurer, de l'organiser afin de pouvoir se situer et situer les réalités qui l'entourent dans une dimension temporelle.

[...] La formation historique contribue ainsi au développement d'une conscience du temps qui permet d'inscrire le monde d'aujourd'hui dans une perspective temporelle et de l'appréhender comme la résultante d'orientations volontaires ou involontaires portées par les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Cette formation historique devrait être à même de sensibiliser les jeunes aux défis auxquels les femmes et les hommes du passé ont été confrontés, au rôle d'acteur social qu'eux-mêmes pourront jouer à des degrés divers et de développer ainsi leur conscience historique.

L'approche du monde d'aujourd'hui est également planifiée en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant. Dans les premières années du tronc commun, cette approche s'appuie sur des réalités concrètes de la vie de l'enfant, des objets et des activités de son quotidien ou de celui de ses proches. Il s'agit de pouvoir inscrire ces réalités concrètes dans le temps, de découvrir qu'elles étaient différentes autrefois, qu'elles ont évolué au gré d'une série de changements dont on peut faire des repères pour découper et structurer le temps. Ce n'est que dans les dernières années du tronc commun que les réalités sont abordées sous l'angle de dimensions ou notions plus complexes : l'évolution des faits religieux, de l'économie, de la société, des systèmes politiques...

[...] [L'approche diachronique de l'histoire] conduit l'élève à explorer et à arpenter les différentes périodes de l'histoire à partir de la 4<sup>e</sup> primaire. Ce cheminement permet de construire des repères et des périodisations qui, selon une approche spiralaire, sont mobilisés, approfondis et enrichis au fur et à mesure des années. La logique diachronique, fil rouge de la formation historique, contribue nécessairement à une compréhension chronologique des thèmes et phénomènes étudiés. [...]

<sup>37</sup> FWB, (2022). FHGES, pp.31-32.

### 5.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusqu'en S3)

D'où vient-on ?		Où va-t-on ?		
P5 <sup>38</sup>	P6	S1	S2	S3
<p>L'élève découvre cinq ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation en Europe occidentale à travers le temps long de l'histoire : le Néolithique, la romanisation de nos régions, la croissance économique médiévale, l'industrialisation et l'Après-Guerre. Il est initié au <b>découpage conventionnel de l'histoire</b> en structurant un cadre chronologique de plus de 7000 ans (de 5000 av. J.-C. à aujourd'hui) ainsi qu'aux <b>notions de changement et de continuité</b>.</p>	<p>L'élève est amené à comprendre les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions au travers des langues, des croyances et des habitudes de vie. Il découvre <b>quatre ruptures</b> majeures qui sont à l'origine de la multiculturalité, linguistique et religieuse actuelle dans nos régions : la romanisation de nos régions, l'émergence des royaumes barbares, les explorations et les premières colonisations européennes du XV<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle et l'Après-Guerre.</p>	<p>L'élève est amené à <b>mettre en perspective historique</b> une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse. Il approche cette dimension en se focalisant notamment sur la diversité des rapports entre religions, cultures, arts, pouvoirs et sociétés. Il découvre ainsi <b>quatre ruptures</b> : l'apparition des monothéismes, la Réforme, les Lumières et la Révolution belge.</p>	<p>L'élève est amené à <b>caractériser et à mettre en perspective historique</b> le processus de mondialisation. L'approche historique de la mondialisation se fait à travers trois moments clés correspondant à trois vagues de ce processus : l'élargissement du monde connu du XV<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'industrialisation du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> siècle et l'ouverture commerciale et la révolution numérique de 1945 à nos jours. L'élève (re)découvre ainsi <b>quatre ruptures</b> : les explorations et colonisations européennes du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'industrialisation, l'Après-Guerre et la Révolution numérique.</p>	<p>L'élève est amené à <b>caractériser les relations entre citoyens/citoyennes et État</b>. Il approche le processus, dynamique et non linéaire, de démocratisation à travers différents moments clés allant de la démocratie athénienne à l'Ancien Régime en France, de l'État belge de 1830 à aujourd'hui en passant par le régime colonial belge en Afrique centrale et le totalitarisme nazi. Il découvre la coexistence de situations plus ou moins démocratiques et de dérives autoritaires.</p> <p>L'élève découvre ainsi <b>trois ruptures</b> : les Lumières, les Révolutions libérales et l'Après-Guerre.</p>

#### Objets d'apprentissage historiques annuels dans le tronc commun

<b>P1</b>	Des durées et leurs découpages à travers des activités quotidiennes (des étapes de la vie, des générations).
<b>P2</b>	Des durées et leurs découpages à travers des activités quotidiennes (des étapes de la vie, des générations).
<b>P3</b>	Comparaison de quelques objets et habitudes de sa vie quotidienne (modes de déplacement, moyens d'information et de communication) avec ceux des trois générations précédentes.
<b>P4</b>	L'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction dans nos régions.
<b>P5</b>	L'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions et certains impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle.
<b>P6</b>	Les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions.
<b>S1</b>	La multiculturalité sous l'angle des rapports entre religions et sociétés.
<b>S2</b>	Le processus de mondialisation.
<b>S3</b>	Le processus de démocratisation : des relations entre citoyens/citoyennes et l'État.

<sup>38</sup> P5 : 5<sup>e</sup> primaire, P6 : 6<sup>e</sup> primaire, S1 : 1<sup>re</sup> secondaire, S2 : 2<sup>e</sup> secondaire, S3 : 3<sup>e</sup> secondaire.

	P3	P4	P5	P6
Faits marquants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1914-1918 : Première Guerre mondiale.</li> <li>• 1940-45 : Deuxième Guerre mondiale en Belgique.</li> <li>• 1969 : premiers pas sur la Lune.</li> <li>• Années 90 : essor d'internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vers 50 av. J.-C. : conquête de nos régions par les Romains.</li> <li>• An 1 : début de l'ère chrétienne.</li> <li>• XV<sup>e</sup> siècle : invention de l'imprimerie.</li> <li>• 1830 : Révolution belge.</li> <li>• 1914 : lois décrétant l'instruction primaire gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans et la suppression du travail des enfants de moins de 14 ans (d'application à la fin de la Première Guerre mondiale).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vers 5000 av. J.-C. : premiers agriculteurs dans nos régions.</li> <li>• Vers 50 av. J.-C. : conquête romaine de nos régions.</li> <li>• À partir du XI<sup>e</sup> siècle : premières Chartes de franchises dans nos régions.</li> <li>• 1835 : première ligne de chemin de fer en Belgique.</li> <li>• 1939-1945 : Deuxième Guerre mondiale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vers 3500 av. J.-C. : invention de l'écriture au Proche-Orient.</li> <li>• An 1 : début de l'ère chrétienne.</li> <li>• 476 : chute de l'Empire romain d'Occident.</li> <li>• 1492 : arrivée de Christophe Colomb aux Amériques.</li> <li>• 1789 : Révolution française.</li> </ul>
Savoirs culturels*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples issus du patrimoine local lié aux Guerres mondiales.</li> <li>• Commémoration du 11 novembre.</li> <li>• Albert I<sup>er</sup>, Elisabeth, Léopold III.</li> <li>• Acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve) de lutte pour la liberté. (ex.: Gabrielle Petit, Marguerite Bervoets, Fernand Demany, le Soldat inconnu...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples de patrimoine local lié à des lieux d'éducation et/ou d'accès aux savoirs dans nos régions.</li> <li>• Jules César.</li> <li>• Châteaux forts.</li> <li>• Manuscrits médiévaux.</li> <li>• Gutenberg.</li> <li>• Léopold I<sup>er</sup>.</li> <li>• Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès (ex.: Isabelle Gatti de Gamond, Marie Popelin...), de la lutte contre le travail des enfants.</li> <li>• Journée des droits de l'enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples issus du patrimoine de nos régions : sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles), Atomium, objets se rapportant aux moments clés de la thématique...</li> <li>• Un(e) acteur/actrice, individuel(le) et/ou collectif(ve), du développement industriel au XIX<sup>e</sup> siècle (ex. : John Cockerill, Antoinette Brepols, grandes entreprises...).</li> <li>• Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier (ex.: Émile Vandervelde, Abbé Daens, Émilie Claeys, Suzanne Grégoire, les femmes de la FN d'Herstal...).</li> <li>• 1<sup>er</sup> mai.</li> <li>• Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes (ex. : Greta Thunberg, Wangari Maathai, Greenpeace...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples issus du patrimoine de nos régions, de sites archéologiques et industriels, d'édifices religieux, d'artéfacts et d'objets d'art se rapportant aux moments clés de la thématique.</li> <li>• Charlemagne.</li> <li>• Christophe Colomb.</li> <li>• Catastrophe du Bois-du-Cazier.</li> <li>• Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique (ex. : ACLI, SIMA...).</li> </ul>
Repères temporels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se situer et situer ses proches parmi les générations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer une période conventionnelle par rapport à une autre (Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes et Époque contemporaine).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer et ordonner les périodes conventionnelles (Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes et Époque contemporaine).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer et dater les périodes conventionnelles* :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préhistoire (... → vers 3500 avant J.-C.)</li> <li>- Antiquité (vers 3500 avant J.-C. à 476)</li> <li>- Moyen Âge (476 à 1492)</li> <li>- Temps modernes (1492 à 1789)</li> <li>- Époque contemporaine (1789 à aujourd'hui)</li> </ul> </li> </ul>
Vocabulaire spécifique de l'histoire	Caractériser la notion de trace du passé.	Différencier la notion de trace du passé et de travail postérieur.		

<sup>39</sup> Ce tableau ne reprend que certains savoirs étudiés en primaire (FWB, (2022). FHGES). Ceux-ci ont été identifiés comme savoirs importants pour le tronc commun au secondaire.

## 5.4. Axes d'apprentissage de la formation historique

Afin de développer des éléments de la démarche historique, d'assurer un socle commun de connaissances et de développer des visées disciplinaire et transversale, trois axes regroupant les attendus d'apprentissage sont développés dans ce programme. Ils précisent l'orientation pour la mise en œuvre de ces attendus.

En s'appuyant sur ces trois axes, l'élève est amené à mobiliser le regard et les outils de l'historien. Un tableau synoptique reprend, pour chaque année d'enseignement, les attendus d'apprentissage liés à chacun de ces axes.

### Axe 1 - Apprendre à lire le temps

En mobilisant des repères temporels<sup>40</sup> et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités, l'élève apprend à structurer le temps et développe des repères temporels et des savoirs culturels, autant de clés de compréhension du monde d'aujourd'hui et de ses enjeux<sup>41</sup>.

Bien plus que compléter une représentation du temps, cet axe permet à l'élève de renforcer sa capacité à analyser, interpréter et interroger l'organisation et la structure du temps.

### Axe 2 - Apprendre à porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs

Porter un regard critique consiste à développer la capacité de l'élève à utiliser et exploiter des documents ainsi que des outils d'information. Exercer la recherche et l'analyse de traces du passé et de travaux postérieurs participe au développement de sa compréhension de la construction du récit historique.

### Axe 3 - Apprendre à inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui

La mise en perspective historique amène l'élève à établir des liens entre les réalités actuelles et les moments clés qui les ont façonnées, en s'appuyant sur la comparaison. Cela lui permet de comprendre l'origine et les principales étapes de leur évolution<sup>42</sup>, renforçant ainsi sa compréhension du présent, de notre société, ainsi que de son patrimoine et de ses héritages.



**Des liens sont présents dans chaque tableau synoptique. Ceux-ci mettent en évidence des attendus identiques ou similaires avec une autre discipline.**

<sup>40</sup> Ces repères temporels peuvent être une période, une rupture, un moment clé ou un fait marquant. FWB (2022). FHGES, p.33.

<sup>41</sup> FWB, (2022). FHGES, pp.31-32.

<sup>42</sup> L'élève gagnera toutefois à prendre conscience du caractère non inéluctable de ladite évolution. La mise en perspective historique d'une réalité d'aujourd'hui ne doit pas conduire à une vision téléologique de l'histoire qui la procéderait par progrès successifs et cumulatifs. FWB, (2022), FHGES, p.31.

## 5.5. Le processus de mondialisation en S2

### 5.5.1. Tableau synoptique des attendus d'apprentissage



Des liens sont présents dans chaque tableau synoptique. Ceux-ci mettent en évidence des attendus identiques ou similaires avec une autre discipline.

Que devons-nous faire apprendre à nos élèves ?

Axes d'apprentissage	En vue de ...	L'élève s'exerce à ... (savoir-faire)	L'élève sait ... (savoirs contextuels et conceptuels)	L'élève est capable de ... (compétences)
Apprendre à lire le temps	... Se situer soi-même, situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités.	<p><u>Utiliser une représentation du temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Grader</b> en siècles une frise chronologique selon une échelle mesurée.</li> </ul> <p><u>Utiliser un graphique évolutif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier</b> une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée) d'un phénomène pour une durée désignée.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Mettre en évidence sur un graphique évolutif</b> une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Mesurer</b> la durée et l'importance d'un phénomène.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Associer</b> les moments clés (MC) à la période conventionnelle adéquate.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Associer</b> un fait marquant à un MC et à une période conventionnelle.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Établir</b> un lien entre un fait marquant et un MC.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Différencier</b> les notions d'antériorité, de contemporanéité, de postériorité.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Caractériser</b> la notion de « témoin des faits ».</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser</b> le vocabulaire approprié pour caractériser les vagues de mondialisation.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Situer</b> la Belgique, le Congo, le Rwanda et le Burundi sur un planisphère</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Dater les faits marquants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o 1492 : Arrivée de Christophe Colomb aux Amériques.</li> <li>o 1885-1960 : Colonisation du Congo.</li> <li>o 1939-1945 : Deuxième Guerre mondiale.</li> <li>o 1957 : Marché commun.</li> <li>o 1992 : Union européenne.</li> <li>o 2002 : Passage à l'euro.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Nommer et dater</b> les ruptures qui ont marqué l'évolution du processus de mondialisation : explorations et colonisations européennes du XVe au XVIIIe siècle, industrialisation, Après-Guerre, Révolution numérique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Compléter</b> une représentation du temps depuis le Paléolithique à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives au processus de mondialisation.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Rédiger</b> un paragraphe d'un court texte explicatif, en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour les caractériser.</li> </ul>
Apprendre à porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs	... Développer sa pensée critique.	<p><u>Exploiter un document pour répondre à une question de recherche :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier</b>, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est contemporain des faits.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier</b>, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est témoin des faits.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Distinguer</b> le témoin du spécialiste scientifique.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Distinguer</b> ce qui est certain de ce qui est hypothétique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Lier</b> un savoir culturel* à un MC et à une période conventionnelle. <ul style="list-style-type: none"> <li>o Civilisations précolombiennes.</li> <li>o Un(e) acteur/actrice de l'exploration/de la colonisation européennes (ex. : Marco Polo, Christophe Colomb, Charles Quint...).</li> <li>o Mercator.</li> <li>o Un(e) acteur/actrice de la dénonciation de la colonisation (ex. : Olympe de Gouges, Bartolomé de Las Casas...).</li> <li>o Léopold II.</li> <li>o CÉCA.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Concept : Mondialisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Retracer</b> sur un planisphère le peuplement de la Terre (flux et régions concernées).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des changements et des continuités pour les colonisateurs et les colonisés lors des premières colonisations européennes du XVe siècle au XVIIIe siècle.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des rôles de différents acteurs dans le commerce triangulaire.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> des conséquences démographiques du commerce triangulaire.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> en quoi les développements de la cartographie interviennent dans le processus de mondialisation.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> des raisons qui poussent les Européens à chercher des routes maritimes vers les Indes.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> une motivation des nouveaux empires coloniaux.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Exemplifier</b> des conséquences de l'exploitation économique lors de la colonisation belge.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des changements et des continuités dans le processus de mondialisation de 1945 à nos jours.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des raisons du développement d'un marché commun européen.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Sélectionner</b> une innovation technologique et <b>expliquer</b> en quoi elle est un des facteurs de changement dans l'évolution du processus de mondialisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Sélectionner</b> dans un corpus documentaire donné, un document pertinent et un document non pertinent, par rapport à une problématique en lien avec le processus de mondialisation et justifier ses choix.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Rédiger</b> une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'un travail postérieur sur la base de critères précisés.</li> </ul>
Apprendre à inscrire, dans une perspective historique, une réalité d'aujourd'hui	... Mettre en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.	<p><u>Utiliser une représentation du temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Comparer</b> la durée de deux phénomènes sur la base d'un tableau/d'une frise chronologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> des conséquences démographiques du commerce triangulaire.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> en quoi les développements de la cartographie interviennent dans le processus de mondialisation.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> des raisons qui poussent les Européens à chercher des routes maritimes vers les Indes.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> une motivation des nouveaux empires coloniaux.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Exemplifier</b> des conséquences de l'exploitation économique lors de la colonisation belge.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des changements et des continuités dans le processus de mondialisation de 1945 à nos jours.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Expliquer</b> des raisons du développement d'un marché commun européen.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Sélectionner</b> une innovation technologique et <b>expliquer</b> en quoi elle est un des facteurs de changement dans l'évolution du processus de mondialisation.</li> </ul>	<p>Sur la base de documents traitant de deux vagues de mondialisation (actuelle et antérieure) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Rédiger</b> un court texte explicatif pour inscrire une réalité d'aujourd'hui dans une perspective historique, en mobilisant des repères temporels significatifs, un vocabulaire temporel spécifique et des termes/notions pour caractériser les repères temporels.</li> </ul>

## 5.5.2. Contenus d'enseignement

À chaque moment clé est associée une info-bulle précisant les attendus de savoirs liés à celui-ci.

### Des réalités d'aujourd'hui

- présence de langues d'origine européenne dans le monde ;
- anglais, une langue globale ;
- uniformisation culturelle ;
- utilisation massive des outils numériques ;
- accessibilité des produits de consommation ;
- multinationales/délocalisation ;
- pollutions.

### Moment clé 1 : Le peuplement de la Terre (Paléolithique)

- Peuplement de la Terre : principaux flux migratoires du paléolithique (en fonction des recherches les plus récentes<sup>43</sup>).

### Moment clé 2 : Les premières colonisations européennes (du XV<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle)

#### Explorations et colonisations européennes du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle (rupture)

##### Changements

- *Nouvel espace économique* : constitution d'empires coloniaux européens, exploitation économique des colonies, commerce triangulaire- esclavage et sa dénonciation.
- *Diffusion d'une culture dominante* : Imposition des langues et religions européennes aux colonies.

##### Facteurs de changement

- *Innovations scientifiques et techniques* : développement de la cartographie ; innovations techniques liées à la navigation.
- Recherche d'une route maritime vers les Indes en alternative à la route terrestre de la soie.

### Moment clé 3 : L'expansion coloniale européenne à l'époque industrielle (du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> siècle)

#### Industrialisation (rupture)

##### Changements

- *Nouvel espace économique* : naissance et expansion de nouveaux empires coloniaux européens, exploitation économique des colonies et transformation des territoires à travers l'exemple du Congo.
- *Diffusion d'une culture dominante* : imposition des langues et religions européennes dans les colonies.

##### Facteurs de changement

- Motivations des nouveaux empires coloniaux européens (ex. : conquête de territoires, exploitation des ressources...).
- Innovations techniques favorisant l'Industrialisation.

### Moment clé 4 : L'internationalisation et la globalisation des échanges (à partir de 1945)

#### Après-Guerre (rupture)

##### Changements

- *Circulation des personnes et des biens* : migrations économiques, intensification de la circulation des biens et des capitaux, délocalisations.
- *Diffusion d'une culture dominante* : l'anglais, langue internationale dominante.

##### Facteurs de changement

- *Nouvel espace économique* : le marché commun européen.

##### Révolution numérique (rupture)

- Innovations technologiques notamment dans le domaine des transports et des télécommunications.

<sup>43</sup> L'état de la recherche est en perpétuel bouleversement à propos de ce moment clé. Il est vivement recommandé de se référer aux ressources et recherches les plus récentes. FWB, (2022). FHGES, p.64.

## a) Contenus et enjeux

En s'appuyant sur les réalités d'aujourd'hui, il s'agit d'amener l'élève à caractériser le processus de mondialisation<sup>44</sup>. Pour comprendre cette dynamique dans une perspective historique, trois périodes sont abordées :

- l'élargissement du monde connu (du XVe siècle au XVIIIe siècle) ;
- l'industrialisation (du XIXe siècle au XXe siècle) ;
- l'ouverture commerciale et la Révolution numérique (de 1945 à nos jours).

Au travers d'exemples du processus de mondialisation, notamment liés à son contexte et à ses effets, l'élève poursuit le développement de ses représentations du temps. Il est amené à réfléchir aux héritages culturels associés à la mondialisation, à ses enjeux environnementaux et à s'interroger à propos de l'évolution des rapports sociaux, de la citoyenneté et l'État ainsi que des rapports entre identités et cultures différentes. Les tâches qui lui sont proposées sont liées à un ou plusieurs savoirs, savoir-faire et/ou compétences. Les situations d'apprentissage peuvent également intégrer une entrée transversale.

## b) Les moments clés (MC) (voir page précédente)

Les contenus attachés aux moments clés sont des supports d'enseignement à destination des enseignants et non des connaissances à maîtriser par l'élève.

L'ordre des moments clés et des contenus est laissé libre tout en veillant à se concerter entre collègues. De même, il appartient à chacun de déterminer combien de leçons il convient de consacrer à tel moment clé ou à tel contenu pour autant que l'ensemble des attendus d'apprentissage soient vus.

### CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

- Les dossiers documentaires incluent des documents de natures différentes y compris des documents numériques (portails numériques).
- La problématique ou question de recherche est précisée et inclut un thème/objet de recherche, une époque et un lieu.
- Les documents mis à disposition des élèves sont correctement référencés, incluant notamment la date de production.
- Afin de travailler les apprentissages liés à la critique historique, en plus de la datation des documents, de courtes notices biographiques des auteurs sont nécessaires.
- ...

### PIÈGES À ÉVITER

- Faire du cours de sciences humaines de S2, un cours sur la mondialisation. Chaque discipline porte un regard spécifique sur ce phénomène. En histoire, il s'agira d'inscrire la mondialisation dans une perspective historique afin d'en identifier les processus et caractéristiques historiques.
- Résumer l'histoire de l'Afrique à la traite transatlantique et à la colonisation.
- Faire des séquences qui analysent de façon systémique un objet d'enseignement. Par exemple : les premières colonisations européennes.
- ...

<sup>44</sup> Voir concept de mondialisation au regard de l'histoire, p. 97 de ce programme.

### 5.5.3. Proposition de situation d'apprentissage

## SITUATION D'APPRENTISSAGE

### « Un chiffre, une vie »

#### 1. Contextualisation dans le parcours d'apprentissage

Cette situation d'apprentissage vise à conscientiser les élèves au sujet de l'ampleur de la traite transatlantique et de la pénibilité du « Passage du milieu ». En recourant à l'histoportail « [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org) », elle aborde l'histoire de l'esclavage en portant une attention particulière au genre<sup>45</sup>. Elle permet à chaque élève, par le biais des informations issues de la base de données, de faire preuve d'empathie historique face à l'épreuve de millions de captifs et captives.

L'empathie historique, c'est voir le passé à travers les yeux des gens qui y vivaient : respecter leurs cultures et leurs valeurs au lieu de les juger selon nos propres standards. Cette démarche est directement en lien avec le savoir-faire d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté « Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui »<sup>46</sup>.

En utilisant l'histoportail « [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org) », l'élève sera amené à utiliser des outils numériques pour rechercher, trier et organiser des informations. Il décodera, analysera et interprétera le contenu de la base de données. Ainsi, ce sont les dimensions informationnelle et technique de l'Éducation aux médias qui seront en partie travaillées en vue de répondre à la question de recherche suivante : « **quelle a été l'ampleur de la traite transatlantique et quelles étaient les conditions de la traversée ?** ».

Conseil : cette situation d'apprentissage est basée sur la lecture et l'utilisation d'un portail numérique. L'élève devra notamment lire des graphiques et une carte évolutive. Si l'élève a des difficultés à lire la carte et le graphique d'évolution du portail numérique, une situation d'apprentissage spécifique à la lecture de ce type de document lui sera proposée. Un exemple se trouve sur le site du secteur.

Slave Voyages est une base de données sur la traite transatlantique (navires, armateurs, capitaines, ports, noms des personnes réduites en esclavage ...). C'est le plus important projet public sur l'histoire de la traite et un site de référence en études sur l'esclavage.

Un consortium d'universités et d'institutions a été constitué pour alimenter le projet.

<sup>45</sup> Voir p.25 de ce programme.

<sup>46</sup> FWB, (2021). Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p.66.

## 2. Apprentissages mis en œuvre et à structurer dans le cours

APPROCHE CRITIQUE DE L'INFORMATION	SE SITUER DANS SON ENVIRONNEMENT	DÉMARCHES D'INVESTIGATION EN SCIENCES HUMAINES	USAGES NUMÉRIQUES DISCIPLINAIRES	PRATIQUE(S) DE TERRAIN
------------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------	------------------------

### Attendus d'apprentissage liés à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, se prêtent davantage à l'évaluation formative\*.

#### Mener un débat de type philosophique

#### Prendre position de manière argumentée

- SF : Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui : reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris.

\* FWB, (2021). Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p.23.

Ce que les élèves apprennent

### Attendus d'apprentissage de S2

#### Savoirs

- **Énoncer** des conséquences démographiques du commerce triangulaire.
- **Nommer et dater** des ruptures : explorations et colonisations européennes du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> s, industrialisation.

#### Savoir-faire : utiliser un graphique évolutif

- **Mesurer** la durée et l'importance d'un phénomène.
- **Identifier** une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée) d'un phénomène pour une durée désignée.
- **Mettre en évidence** sur un graphique évolutif une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée).

#### Compétence

- **Compléter** une représentation du temps depuis le Paléolithique à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives à la thématique de l'année.
- **Rédiger** un paragraphe d'un court texte explicatif, en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour les caractériser.

#### Consolidation

- **Sélectionner** une information en référence à un repère temporel, une thématique en recourant à un portail numérique (S1).

### 3. Consignes

Dans le cadre d'une enquête sur le processus de mondialisation à l'époque moderne, tu cherches à déterminer quelle a été l'ampleur de la traite transatlantique et quelles étaient les conditions de la traversée.



#### 1 Les conditions de la traversée transatlantique EPC

1. Sur la base de la vidéo (document 2), **écris** :

- trois informations sur la vie des captifs à bord du bateau de la traite.

.....  
.....  
.....  
.....

- une information spécifique à l'organisation spatiale du bateau en fonction des genres.

.....  
.....

- une information concernant la nourriture et les captifs.

.....  
.....

2. À l'aide de la base de données suivante People of the Atlantic Slave Trade- Database et des filtres « données personnelles » et « itinéraire », **SÉLECTIONNE** un captif ou une captive qui a le même âge et éventuellement le même genre que toi au moment du déclin de la traite transatlantique et **COMPLÈTE** le tableau suivant :



1. Se rendre sur [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org)
2. Cliquer sur « people »
3. Cliquer sur « enslaved »

Prénom	
Age	
Sexe	
Groupe linguistique	
Nom du navire de la traite	
Information sur le navire : - Pavillon du navire - Nombre de captifs embarqués - Nombre total de captifs débarqués - Durée du voyage - Événement durant le voyage - Nom du capitaine du navire - Information sur l'équipage	
Port d'embarquement	
Port de débarquement	
Année d'arrivée aux Amériques	
Destin de l'enfant	

Remarque : si tu ne trouves pas des informations pour compléter certaines cases, c'est sûrement que les données historiques ne sont pas disponibles.

3. Sous un format de ton choix :
  - a) **CRÉE UN PERSONNAGE FICTIF** pour redonner vie à un de ces adolescents.
  - b) Une fois ton personnage créé, **RENDS LUI SON HISTOIRE** en racontant d'où il vient, les conditions de son voyage, où il a débarqué, dans quel but, et plus d'informations sur son destin si la base de données te le permet.



Mon personnage fictif

*Après avoir analysé les conditions de la traversée et t'être familiarisé avec la destinée de personnes esclavisées, tu vas t'intéresser à l'ampleur de la traite transatlantique.*



Rends-toi sur la base de données « Slave Voyages » dans la partie « voyages ».

➡ Ouvre la base de données statistiques « Traite transatlantique des esclaves ».

**2** Sur la base de l'onglet « sum stats »

4. **COMPLÈTE** le tableau suivant à l'aide des informations issues de l'onglet « statistiques ».

Estimation du nombre de captifs embarqués	
Estimation du nombre de captifs arrivés vivants	

5. **COCHE** la bonne proposition. Le nombre de captifs morts durant la traversée est d'environ :

- 85 %
- 40 %
- 15 %

6. À l'aide des informations issues de cet onglet, **COCHE** l'affirmation exacte.

- Entre 0% et 25% des captifs envoyés vers les Amériques sont des hommes.
- Entre 26% et 50% des captifs envoyés vers les Amériques sont des hommes.
- Entre 51% et 75% des captifs envoyés vers les Amériques sont des hommes.
- Plus de 75% des captifs envoyés vers les Amériques sont des hommes.

7. **ESTIME** le pourcentage de femmes, victimes de la traite transatlantique : .....

**3** Sur la base de l'onglet « line »

8. **ESTIME EN SIÈCLES** la durée de la traite transatlantique :



La traite transatlantique a duré environ ..... siècles.

9. **COMPLÈTE** la phrase suivante :

La traite transatlantique est à son **apogée en** .....

10. **ASSOCIE** aux périodes de croissance et décroissance de la traite transatlantique la rupture historique lui correspondant.

*Ruptures historiques : explorations et colonisations européennes du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> s. ; Industrialisation ; Après-Guerre/après 1945 ; Révolution numérique.*

- ▶ Croissance de la traite transatlantique :
- ▶ Décroissance de la traite transatlantique :

**4** Sur la base des informations précédentes et de l'onglet « Timelapse »

11. **ÉNONCE** une conséquence démographique de la traite transatlantique pour le continent africain et pour le continent américain.

Continent africain : .....

.....

Continent américain : .....

.....

12. **COMPLÈTE** le tableau suivant en vue de quantifier l'ampleur de la traite transatlantique

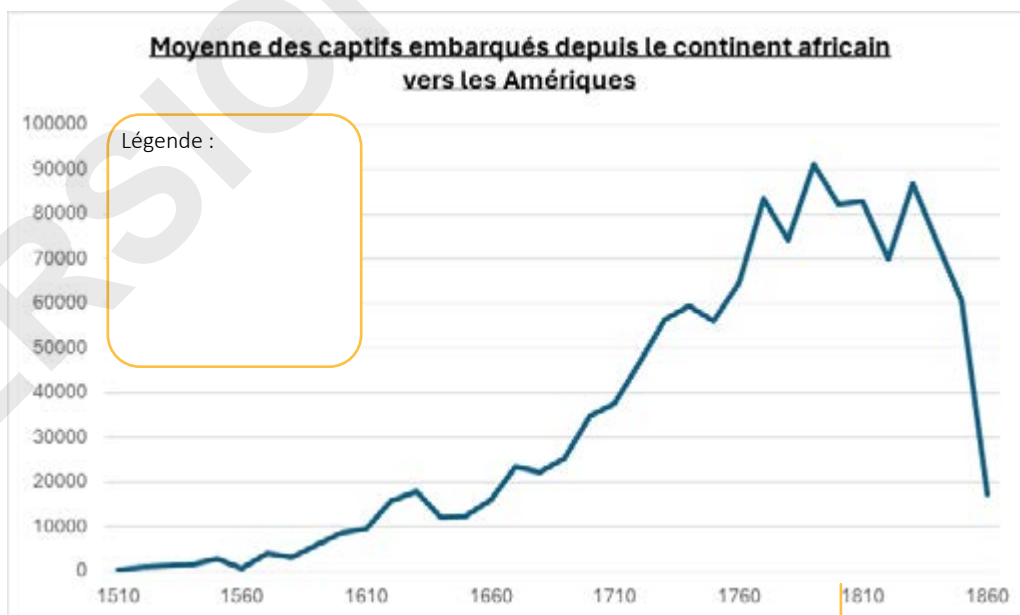
Cinq principaux pays impliqués	Nombre de bateaux de la traite	Estimation du nombre total de captifs
Portugal + Portugal/Brésil	10578	Env. 4 000 000

Astuce : pour lire les données chiffrées relatives au nombre de bateaux de la traite, clique sur « ship, nation, enslavers », sélectionne « Flag of Vessel », puis « Flag of Vessel (IMP) » et choisis le ou les pays à l'aide des filtres. N'oublie pas d'appuyer sur « reset » avant d'effectuer une nouvelle recherche.

13. **ANNOTÉ** le graphique d'évolution du nombre de captifs envoyés aux Amériques, afin de situer les trois phases de la traite transatlantique dans le temps. Pour ce faire :











- ENTOURE** en bleu une période de forte croissance.
- ENTOURE** en vert une période de décroissance.
- ENTOURE** en rouge la période pendant laquelle la traite transatlantique est à son apogée.
- SITUE et NOMME** sous l'axe du temps les deux périodes de rupture liées à la mondialisation visibles sur ce graphique.
- RÉALISE** une légende du graphique pour les éléments des questions a) à d).



Graphique réalisé par SF sur la base des données de slavevoyages.org (juin 2025).

1807 : fin de la traite transatlantique en Grande-Bretagne.

14. Sur la base des réponses aux questions précédentes, **RÉDIGE** un commentaire explicatif d'environ cinq phrases qui situe dans le temps les étapes de la traite transatlantique. Pour cela, aide-toi de la grille critériée ci-dessous.

Le texte précise la durée de la traite transatlantique.	 
Le texte mentionne au moins 3 étapes/phases de la traite.	 
Le texte situe chacune des étapes par rapport à un moment de rupture dans l'histoire de la mondialisation et/ou un repère historique pertinent.	 
Le texte énonce une conséquence démographique de la traite.	 



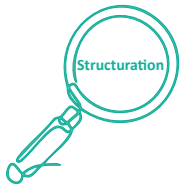
## JE RÉFLÉCHIS À MON UTILISATION DE LA BASE DE DONNÉES « SLAVEVOYAGES »

Je colorie en vert la case qui correspond à ce que je ressens.






Mon usage de la base de données « slavevoyages.org »	Facile, je sais le faire.	Facile si qqn m'aide	Difficile, je n'y arrive pas
Naviguer dans les onglets.			
Naviguer dans les doubles onglets.			
Sélectionner un filtre.			
Activer plusieurs filtres.			
Lire un graphique circulaire.			
Lire un graphique d'évolution.			
Lire un graphique en bâtonnets.			
Lire une carte interactive.			
Autre : .....			



**Mon défi pour la prochaine activité**



DANS CETTE ACTIVITÉ, J'AI APPRIS ET JE RETIENS ...

Thème principal :		
	<b>Espace géographique concerné</b>	
	<b>Période</b> (éventuellement vagues de mondialisation, dates et étapes éventuelles) <b>et faits</b> (événement, phénomène, évolution)	
	<b>Acteurs et/ou actrices</b>	
	<b>Processus de mondialisation</b> (ex. : causes/motivation/facteurs de changements ; conséquences/impacts/changements)	
	<b>Vocabulaire spécifique</b>	

En lien avec l'Éducation à la philosophie et la citoyenneté, je retiens :



## 4. Documents

### Note des concepteurs

-La longueur des textes et le nombre de documents sont à adapter par l'enseignant en fonction de ses élèves.

-Les concepteurs se sont efforcés de joindre les détenteurs de droits des textes et des illustrations. Si malgré les recherches effectuées, un ayant droit n'avait pas été contacté, il est invité à s'adresser à nous.

### 1. Documents



La base de données est disponible en anglais, espagnol ou portugais. Pour comprendre les informations, clique sur l'icône te permettant de choisir des options de traduction vers le français.

Document 1 : [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org)



Document 2 : 3D Videos of Slaving Vessels

### 2. Repères et tutoriel pour utiliser la base de données « slavevoyages.org

Tutoriel



1) Page d'accueil du site : [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org)



2) Page d'accueil de la partie « Voyages Trans-Atlantic » du site

Year arrived with captives	Voyage ID	Vessel name	Place where enslavement voyage began (IMP)	Place(s) where captives were purchased	Principal place where captives were landed (IMP)	Connections	Total embarked (IMP)	Total disembarked (IMP)	Enslavers
1896	4093	Deenk	Lisbon	--	--	👉	--	--	--
1896	4099	--	Cade	--	--	👉	--	--	--
1896	4092	--	--	Africa, port unspecified	Cuba, port unspecified	👉	851	780	--
1885	4184	Gale	--	Africa, port unspecified	Isla de Pinar	👉	152	145	--
1895	4295	--	--	Africa, port unspecified	Merle	👉	780	650	--
1888	4021	--	--	--	--	👉	--	--	--
1888	4097	Amelia	Cade	--	--	👉	--	--	María Sebastián de
1885	5052	Gardin	Cade	Congo River	Cuba, port unspecified	👉	1,205	1,864	Manuela (Captain)
1864	4032	Belle	Havana	--	--	👉	--	--	--

3) Les onglets verticaux

1. Voyages
2. Statistiques
3. Graphique d'évolution
4. Graphique en bâtonnets
5. Graphique circulaire
6. Tableau à double entrée
7. Carte
8. Timelapse (évolution dans le temps)

- 1 Voyages
- 2 Sum stats
- 3 Line
- 4 Bar
- 5 Pie
- 6 Table
- 7 Map
- 8 Timelapse

4) Les onglets horizontaux

A	B	C	D	E	F	G	H
---	---	---	---	---	---	---	---

- A - Année
- B - Navire, nation/pays, personnes esclavisées
- C - Itinéraire, trajet
- D - Personnes esclavisées
- E - Dates
- F - Équipage
- G - Conséquences
- H - Sources/références bibliographiques

## 5. Structuration des apprentissages

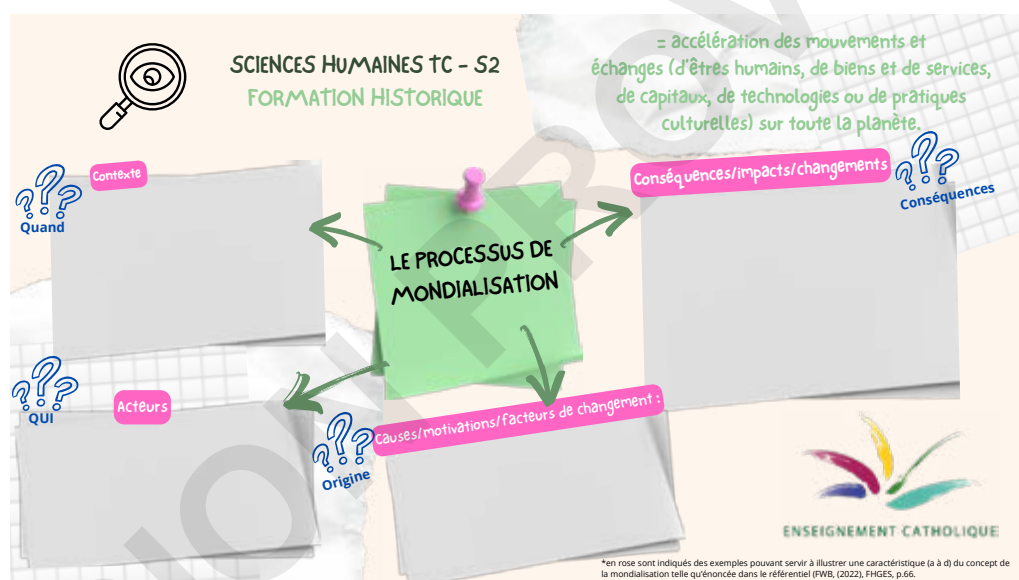
Ce temps ne doit pas se limiter à une simple liste de vocabulaire, à des savoirs déclaratifs ou à un renvoi vers une fiche outil ou conceptuelle.

Clore un moment d'apprentissage fait pleinement partie du processus d'apprentissage. En effet, revenir aux objectifs annoncés en début de séance permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a acquis et de se projeter vers l'évaluation.

L'objectivation des apprentissages constitue un moment privilégié pour identifier, parmi ce qui a été observé, entendu ou réalisé lors des activités, les notions, les connaissances, les stratégies ou les règles essentielles à retenir. Ainsi, la structuration des apprentissages contribue à leur consolidation tout en mettant l'accent sur ceux qui seront évalués.

En plaçant l'élève au centre du processus et en le rendant acteur de la structuration (questions 10 et 11), ce temps de structuration favorisera l'intégration des apprentissages grâce à une démarche métacognitive<sup>47</sup>.

Ci-dessous, l'outil proposé facilite la structuration des apprentissages en lien avec le processus de mondialisation. L'enseignant est libre d'utiliser ce modèle de structuration ou celui proposé dans la partie élève.



Pour cette activité d'apprentissage, l'enseignant veillera à :

- structurer les savoirs déclaratifs suivants : l'ampleur de la traite transatlantique, sa durée, sa périodisation (en siècles), les ruptures en lien avec le processus de mondialisation, et une conséquence démographique de celle-ci ;
- s'assurer de la maîtrise des notions de croissance/apogée/décroissance et des termes synonymiques qui leur sont liés afin de recourir au vocabulaire adéquat pour lire une tendance sur un graphique évolutif.

En termes de savoir-faire, l'élève aura appris à lire un graphique d'évolution et aura consolidé l'utilisation d'un portail numérique.

<sup>47</sup> Pour plus d'informations : [enseignementexplicite.be](http://enseignementexplicite.be)

1) En prenant appui sur la question 14 (réalisation d'un personnage), l'enseignant veillera à revenir sur l'attendu d'EPC « Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui » en le mettant en lien avec l'empathie historique. Il pourra ainsi mettre en évidence l'importance de laisser de côté son opinion, ses valeurs... pour essayer de comprendre la situation passée ou actuelle d'autres personnes. Apprendre la décentration, c'est apprendre à adopter un point de vue qui n'est pas le sien et à confronter ses points de vue avec d'autres pour les nuancer.

Ainsi, en formation historique, l'élève apprendra à ne pas lire le passé avec ses lunettes du présent.

2) En prenant appui sur cette situation d'apprentissage ainsi que sur l'outil du réseau « Développer les compétences philosophiques et citoyennes dans mon cours », l'enseignant pourra mener un débat de type philosophique basé sur l'emploi des mots. Voici quelques exemples de questions à visée philosophique :

- Est-ce que les mots ont le même poids pour tout le monde ?
- Est-ce qu'un mot peut réparer une erreur ?
- Les mots peuvent-ils blesser autant qu'un coup ?
- Les mots ont-ils toujours le même poids selon qui les dit et le contexte dans lequel ils sont dits ?
- Pourquoi certains mots font-ils plus mal que des gestes ?
- ...

Sur la thématique de la traite transatlantique, le choix des mots peut parfois être lourd de sens. L'enseignant pourra, par exemple, porter le questionnement philosophique sur les mots suivants :

- esclaves vs captifs/captives vs personnes mises en esclavage
- commerce triangulaire vs traite (trans)atlantique vs « traversée du milieu »
- bateaux négriers vs bateaux de la traite
- ...

Sur l'emploi des mots liés à l'esclavage, l'enseignant pourra se référer par exemple au [Mémorial de l'abolition de l'esclavage de Nantes](#).

## 6. Exemple de grille d'évaluation des acquis d'apprentissages

Attendus d'apprentissage évalués	Questions	Indicateurs	Je m'évalue	Évaluation de l'enseignant	
Savoirs	Énoncer des conséquences démographiques du commerce triangulaire.	Q4	J'ai correctement estimé le nombre de captifs embarqués et arrivés vivants.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q5	J'ai correctement estimé le nombre de captifs morts.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q6	J'ai coché le pourcentage correct de captifs masculins.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q7	J'ai correctement estimé le pourcentage de captives.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q11	J'ai énoncé une conséquence démographique de la traite transatlantique pour les continents africain et américain.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q12	J'ai correctement complété le tableau.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
Savoir-faire	Mesurer la durée et l'importance d'un phénomène sur un graphique évolutif.	Q8	J'ai correctement estimé la durée de la traite transatlantique.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Q9	J'ai correctement situé dans le temps l'apogée de la traite.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
	Identifier une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée) d'un phénomène pour une durée désignée sur un graphique évolutif.	Q10	J'ai correctement associé une rupture à une période de croissance et/ou de décroissance.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
		Mettre en évidence sur un graphique évolutif une tendance (croissance, décroissance, stagnation, apogée).	Q13	J'ai correctement entouré une période de croissance.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -
J'ai correctement entouré une période de décroissance.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -				
J'ai correctement entouré l'apogée de la traite.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -				
Compétences	Compléter un graphique évolutif par des informations relatives à la thématique de l'année.	Q13	J'ai correctement situé et nommé les deux périodes de rupture liées au processus de mondialisation.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
			J'ai correctement réalisé la légende du graphique.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	
	Rédiger un paragraphe d'un court texte explicatif, en mobilisant des repères temporels significatifs et des termes pour les caractériser.	Q14	J'ai rédigé mon texte en me basant sur les quatre critères de la grille proposée pour l'exercice.	<input type="radio"/> + <input type="radio"/> -	

## 7. Pour aller plus loin

- [Mémorial de l'abolition de l'esclavage de Nantes](#) : notamment une webographie et une bibliographie intéressante.
- Ressources concernant l'histoire et la mémoire de l'esclavage, bnf.hypothèse, mai 2022.
- Routes des personnes mises en esclavage, unesco.org, consulté le 30 janvier 2026.
- Sur l'intérêt des fouilles pour « construire l'histoire » et pour présenter des métiers liés à l'histoire
- Une courte vidéo sur la vie sur un navire négrier par la commissaire de l'exposition à Nantes « L'Abîme, Nantes dans la traite atlantique et l'esclavage colonial ».
- Nota Bene, Le calvaire des esclaves qui traversent l'Atlantique, 2021 (19'53").
- Le site L'histoire par l'image contient une série de ressources liées à l'esclavage, tout comme le site « images de l'esclavage ».
- [enslaved.org](#) pour les enseignants.
- [archéologie de l'esclavage colonial](#).
- ...

## 6. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE

### 6.1. Enseigner la géographie au XXI<sup>e</sup> siècle

La formation géographique s'inscrit pleinement dans son époque : elle reflète les préoccupations et les enjeux actuels comme l'évolution des territoires\*, la mondialisation, la migration, la citoyenneté, les nouvelles technologies numériques, le développement durable.

Les espaces\* sont de plus en plus marqués par l'activité humaine. L'Anthropocène, une nouvelle ère géologique popularisée durant les années 1990, illustre l'impact significatif et global des activités humaines sur l'environnement\*. Le changement climatique, la perte de biodiversité, l'imperméabilisation des sols, la pollution de l'air, des sols et de l'eau sont notamment des exemples d'impacts significatifs.

Enseigner la géographie en Belgique francophone au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est éveiller l'élève à la **démarche géographique**. Celle-ci lui permettra de comprendre les relations entre les sociétés et leurs environnements par l'**observation** et l'exercice des compétences visant tant à (se) représenter qu'à expliquer l'organisation de l'espace\* et les **interactions** entre l'activité humaine et l'environnement. Cela implique de développer chez l'élève sa perception de l'espace et sa compréhension de faits ou phénomènes par leur spatialisation. C'est l'éveiller à la complexité du monde dans lequel il vit, et ainsi participer à la formation de son **esprit critique**.

Ainsi, enseigner la géographie, c'est développer un raisonnement s'appuyant sur des démarches, des outils et un langage propres à la discipline en vue d'appréhender les **enjeux environnementaux et humains** et, à terme, déployer des actions qui apporteront des solutions durables à la préservation des ressources et de la planète pour les futures générations. Dans ce sens, enseigner la géographie, c'est faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont, par leurs choix, acteurs dans leur environnement, **citoyens responsables** qui habitent véritablement les lieux qu'ils utilisent, qui se sentent concernés non seulement par leur devenir mais aussi par celui d'autres lieux qu'ils impactent par leurs comportements<sup>48</sup>.

La dimension géographique que présente l'Anthropocène se traduit avant tout par la tâche, pour le géographe, de développer un point de vue spatial, de mettre en évidence les relations et d'analyser les changements et les impacts à différentes échelles de l'homme sur ce qui l'entoure. La valeur ajoutée de la géographie est sa capacité à « territorialiser » la nouvelle phase géologique, en montrant ce qui se passe dans les différentes régions du monde, les interactions qui existent entre les faits et les phénomènes considérés.

GIORDA, C. (éd.) (2019), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*. Roma, Carocci, dans *Information géographique*, n°1, 2023, p.96.

<sup>48</sup> FWB, (2022). FHGES, p.75.

La géographie a pour ambition d'interroger le monde qui nous entoure, d'y apporter un regard rigoureux, informé, critique sur notre appropriation de l'espace. Comme discipline scolaire, la géographie permet d'interroger le monde qui nous entoure, un monde qui est complexe et dont la géographie peut apporter un peu de compréhension.

CHARPENTIER, P., FATICHENTI, F., (2023/1) *Pour une éducation géographique à l'Anthropocène à l'école primaire en France et en Italie : situation actuelle, critique et perspectives. L'Information géographique, Vol. 87, p.93-113.*

Faire apprendre la géographie, c'est en outre inviter l'élève à la **décentration** par le changement d'échelle\* et l'exploration des espaces proches ou lointains et ainsi appréhender la diversité des paysages\* de la Terre. Dans ce sens, la formation géographique invite à développer un rapport à soi et aux autres qui initie l'élève à l'altérité. Enseigner la géographie c'est, par l'étude de cas et par la diversité des cas, conduire chaque élève à une culture géographique nuancée. C'est donc une invitation à questionner et analyser des espaces et ainsi réfléchir à la relativité de nos perceptions et de notre compréhension du monde.

Enfin, enseigner la géographie au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est faire apprendre à utiliser les outils **numériques** tels que les SIG\* et les géoportails. En effet, apprendre la géographie ne peut s'entendre aujourd'hui sans la

manipulation efficace et pertinente d'outils numériques disciplinaires dont la profusion et la disponibilité sont de plus en plus importantes et facilitées.

Dans un monde en constante évolution, l'éducation ne peut rester à l'écart des avancées technologiques qui transforment nos vies à un rythme effréné. Alors que nous pénétrons dans une ère où les machines apprennent et s'adaptent, où l'information est accessible d'un simple clic, l'éducation elle-même doit se métamorphoser pour répondre aux besoins d'une génération hyperconnectée.

Entrée Libre, (octobre 2023). *Enseignement et intelligence artificielle : le métier d'enseignant en danger ?*, p.12.

## 6.2. Spécificités de la formation géographique<sup>49</sup>

La spécificité de la formation géographique est d'articuler les sociétés et leurs environnements en identifiant leurs interrelations dans un cadre spatial. Cela implique de développer chez l'élève sa perception de l'espace et sa compréhension des faits ou phénomènes par leur spatialisation.

La formation géographique éveille également la curiosité à l'ailleurs, de son espace proche dès la maternelle et les premières années de l'enseignement primaire puis progressivement, au cours de cursus, à des environnements plus lointains, afin que chaque élève puisse avoir une vision globale et générale du monde, dès la fin du tronc commun.

Dans le respect du développement des capacités cognitives de l'enfant, la discipline vise à comprendre comment les sociétés habitent la Terre, l'utilisent, l'aménagent et la transforment. En d'autres mots, comment elles organisent leur territoire et quels sont les impacts de ces transformations opérées.

Il s'agira d'inscrire des réalités concrètes (habiter, produire, consommer, se déplacer) dans l'espace, ce qui participera à la construction chez l'élève d'une culture géographique lui permettant de localiser, situer et contextualiser un fait ou un phénomène pour mieux le comprendre.

En développant des capacités à expliquer des faits mais aussi à appréhender leur dynamique pour en comprendre l'évolution, l'élève pourra prendre conscience que l'espace n'est pas figé, qu'il est évolutif, que son aménagement repose sur des contraintes mais aussi des choix.

Les analyser, les mesurer permet à l'élève de devenir un citoyen à part entière, capable de prendre position et d'agir. Ainsi, la géographie invite les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique, tout comme elle les sensibilise au rôle d'acteur social qu'ils pourront jouer à des degrés divers. [...] L'apprentissage sur le terrain est un des fondamentaux de la géographie. Aussi, il est important de le privilégier quand c'est possible et pertinent.

Les apprentissages seront travaillés de manière spiralaire en articulant l'ici et l'ailleurs, en partant des espaces vécus et/ou familiers chez les élèves les plus jeunes, pour les comparer avec des espaces lointains chaque fois plus vastes, au fur et à mesure de la scolarité.

<sup>49</sup> FWB, (2022). FHGES, pp.74-75.

### 6.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusqu'en S3)

D'où vient-on ?		Où va-t-on ?		
P5	P6	S1	S2	S3
<p>L'élève élargit la connaissance des éléments qui structurent le territoire belge, notamment sur la base de la répartition de la population et des divisions administratives.</p> <p>L'élève apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs.</p> <p>Il apprend à <b>faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et l'hydrographie.</b></p> <p>Il renforce cette approche en privilégiant la carte comme porte d'entrée pour lire les espaces et les comprendre.</p> <p>Les paysages et l'occupation du sol sont maintenant des supports pour illustrer ce qui est lu sur la carte ou justifier des liens entre des composantes de l'espace.</p>	<p>L'élève élargit sa connaissance des éléments qui structurent l'espace à l'échelle du monde sur la base de grands repères (continents, océans et principaux parallèles), de la répartition de la population et des grands climats.</p> <p>Il observe les grands ensembles notamment à travers les <b>manifestations du réchauffement climatique</b> de manière à apprendre à distinguer les activités humaines qui contribuent plus ou moins à ce phénomène, dans une perspective de sensibilisation aux enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable. Il observe en prenant en compte comment les territoires ont pu et peuvent évoluer.</p>	<p>L'élève développe ses connaissances relatives à l'évolution de l'occupation de l'espace, au départ de trois processus significatifs et de natures différentes : <b>l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole.</b></p> <p>Il met en évidence, grâce à ces trois processus, des effets des <b>actions humaines sur l'environnement.</b></p> <p>Il observe, tant à des échelles locales sur la base de photographies ou sur le terrain, que sur des cartes (papier, globe virtuel* ou géoportail) à d'autres échelles.</p>	<p>L'élève est amené à identifier des occupations de <b>l'espace</b> et des <b>flux de biens et de personnes</b> en lien avec le <b>phénomène de mondialisation.</b></p> <p>Il met en évidence des facteurs de localisation et interroge les effets de <b>la mondialisation en termes d'impacts environnementaux.</b></p> <p>Il observe, tant à des échelles locales sur la base d'images géographiques ou sur le terrain, que sur des cartes (papier, globe virtuel ou Géoportail) à d'autres échelles.</p>	<p>L'élève est amené à identifier des <b>espaces plus ou moins à risques</b> en fonction des <b>aléas* naturels</b> et de l'occupation des espaces concernés.</p> <p>Il développe sa connaissance des événements associés à ces aléas et des facteurs à prendre en compte pour <b>évaluer le risque*.</b></p> <p>Il observe, tant à des échelles locales sur la base d'images géographiques ou sur le terrain, que sur des cartes (papier, globe virtuel ou Géoportail) à d'autres échelles.</p>

#### 6.3.1. Objets d'apprentissage géographiques annuels dans le tronc commun

<b>P1</b>	Des <b>éléments naturels et humains</b> des espaces proches de l'école, du quartier ou de la localité : espaces vécus et comparaison avec un ailleurs familier.
<b>P2</b>	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol spécifiques ou non aux <b>milieux ruraux et urbains</b> en Belgique.
<b>P3</b>	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol caractéristiques des <b>principales fonctions</b> à l'échelle locale, ouverture sur l'ailleurs par comparaison avec d'autres localités belges.
<b>P4</b>	Des paysages caractéristiques en Belgique à travers de grands <b>ensembles morphologiques et des agglomérations urbaines.</b>
<b>P5</b>	Des éléments clés qui <b>structurent</b> l'espace en <b>Belgique, en Europe et dans le monde.</b>
<b>P6</b>	Des éléments clés qui <b>structurent</b> l'espace à l'échelle du <b>monde.</b>
<b>S1</b>	<b>L'évolution de l'organisation de l'espace</b> au départ des trois grands processus : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole.
<b>S2</b>	Les espaces marqués par la <b>mondialisation</b> et les flux de biens et de personnes qui en résultent.
<b>S3</b>	Les espaces plus ou moins marqués par des <b>aléas</b> et des facteurs à prendre en compte pour évaluer les <b>risques.</b>

Progression au fil du tronc commun, FWB, (2022). FHGES, p.76.

### 6.3.2. Progressivité des savoirs annuels de la 3<sup>e</sup> primaire à la 6<sup>e</sup> primaire<sup>50</sup>

	P3	P4	P5	P6
Repères spatiaux		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les quatre directions cardinales.</li> <li>• <b>Principales villes de Belgique</b> : Bruxelles, Charleroi, Liège, Namur, Anvers, Bruges, Gand et Louvain.</li> <li>• <b>Principaux reliefs de Belgique</b> : Littoral, Basse Belgique, Moyenne Belgique, Haute Belgique.</li> <li>• <b>Éléments d'hydrographie</b> : Mer du Nord, Meuse, Escaut, Sambre, Yser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les huit directions cardinales.</li> <li>• <b>Régions belges, provinces et Communautés</b> : Régions wallonne, flamande et Bruxelles-Capitale. Communautés française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles), flamande et germanophone, les dix provinces.</li> <li>• <b>Les quatre pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni.</b></li> <li>• <b>Principaux reliefs en Europe</b> : Alpes, Pyrénées et Caucase.</li> <li>• <b>Mer Méditerranée, Mer du Nord.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les continents</b> : Europe, Asie, Amérique, Afrique, Océanie et Antarctique.</li> <li>• <b>Les principaux parallèles et repères</b> : Les tropiques, l'équateur, les cercles polaires, les hémisphères, les pôles.</li> <li>• <b>Les océans</b> : Atlantique, Pacifique, Indien, Arctique, Antarctique.</li> </ul>
Relief-hydrographie		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Éléments du relief</b> : versant, vallée.</li> <li>• <b>Éléments hydrographiques</b> : rive (droite et gauche), lit du cours d'eau, amont/aval.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Éléments d'hydrographie</b> : fleuve, rivière, source, embouchure, méandre, affluent et confluent.</li> <li>• <b>Caractéristiques du relief</b> : plaine, plateau, montagne, altitude.</li> </ul>	
Organisation de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales <b>fonctions</b> à l'échelle d'une commune (résidentielle, commerciale, industrielle, agricole, autres).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les grands <b>ensembles morphologiques</b> : littoral belge, plateaux* limoneux, Ardenne, Sillon Sambre-et-Meuse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Répartition de la population en Belgique</b> : l'espace Bruxelles-Gand-Anvers-Louvain et le Sillon Sambre-et-Meuse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Densité de population.</b></li> <li>• <b>Répartition de la population dans le monde.</b></li> </ul>
Climat				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Éléments du climat</b> : les températures et précipitations.</li> <li>• <b>Les principales zones thermiques d'Europe</b> : froid au nord, tempéré dans nos régions, méditerranéen au sud.</li> <li>• <b>Le zonage thermique basé sur les températures en trois zones à l'échelle du monde</b> : chaude (toujours chaude, de part et d'autre de l'équateur) ; tempérée dans nos régions (températures variables) ; polaire au nord (toujours froid).</li> <li>• <b>Les grands types de climat sur Terre</b> : aride, tropical, polaire, tempéré (dont océanique et méditerranéen), continental.</li> <li>• <b>Réchauffement climatique</b> : causes et conséquences environnementales.</li> </ul>

<sup>50</sup> Ce tableau ne reprend que certains savoirs étudiés en primaire (FWB, (2022). FHGES). Ceux-ci ont été identifiés comme savoirs importants pour le tronc commun au secondaire. Ce tableau n'est en aucun cas la synthèse des savoirs géographiques du fondamental qui privilégie un apprentissage en contexte.

## 6.4. Axes d'apprentissage de la formation géographique

Afin de développer des outils de la démarche géographique, d'assurer un socle commun de connaissances et de développer des visées disciplinaire et transversale, trois axes regroupant des attendus d'apprentissages sont développés dans ce programme. Ils précisent l'orientation pour la mise en œuvre de ces attendus. Dans ce sens, l'élève sera amené à décrire des espaces, à (se) les représenter et expliquer leur organisation ainsi que des interactions entre l'occupation du sol\* et l'environnement.

Les apprentissages géographiques sont organisés selon trois axes décrits ci-dessous. Un tableau synoptique reprend, pour chaque année d'enseignement, les attendus d'apprentissage liés à ces axes.

### Axe 1 - Apprendre à décrire des espaces

« Décrire des espaces » consiste à amener l'élève à lire un paysage, à l'observer et mettre en évidence des occupations du sol caractéristiques de l'évolution des espaces. Il s'agit également de reconnaître la nature des activités humaines. La description de répartitions\*/dynamiques\* spatiales s'appuie sur des images géographiques ou des paysages observés sur le terrain. L'objectif est d'outiller l'élève pour qu'il puisse identifier les composantes naturelles et humaines d'un paysage.

### Axe 2 - Apprendre à (se) représenter des espaces

« (Se) représenter des espaces » nécessite que l'élève manipule des cartes, plans\* ou croquis cartographiques, supports par excellence de la géographie, pour décrire et expliquer des répartitions/dynamiques spatiales tout en mobilisant des repères spatiaux pertinents. Il apprend notamment à représenter la réalité des espaces en utilisant des figurés cartographiques\*. Ce passage de la réalité à la représentation cartographique favorise le développement des capacités de synthèse, d'abstraction et de conceptualisation de l'élève. L'utilisation de ces supports permet d'aborder des espaces à différentes échelles et de mettre en évidence des éléments particuliers ou dominants qui les composent.

### Axe 3 - Apprendre à établir des liens entre l'occupation du sol et l'environnement

« Expliquer » en géographie consiste à amener l'élève à établir des liens entre différentes composantes de l'espace afin de comprendre et de justifier la localisation\* d'activités humaines (facteur de localisation), de répartitions/dynamiques spatiales et d'enjeux actuels. L'élève mobilise ses connaissances des espaces pour comprendre des organisations spatiales ou des occupations du sol, leur(s) évolution(s) et répondre ainsi à des questions géographiques.



Des liens sont présents dans chaque tableau synoptique. Ceux-ci mettent en évidence des attendus identiques ou similaires avec une autre discipline.

## 6.5. Les espaces mondialisés et les flux de biens et de personnes en S2

### 6.5.1. Tableau synoptique des attendus d'apprentissage

Que devons-nous faire apprendre à nos élèves ?

Axes d'apprentissage	En vue de ...	L'élève s'exerce à ... (savoir-faire)	L'élève sait ... (savoirs)	L'élève est capable de ... (compétences)	Supports privilégiés
Apprendre à décrire des espaces	... Mettre en évidence des occupations du sol  Mettre en évidence des flux de biens et de personnes	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Annoter</b> des images géographiques pour mettre en évidence un même élément sur une vue verticale, oblique et au sol.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Annoter</b> deux cartes à des échelles différentes pour mettre en évidence et/ou reporter des informations.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Annoter</b> une représentation de l'espace pour mettre en évidence des espaces d'activité liés à la mondialisation (<i>quartier d'affaires, port, aéroport, pôle logistique, littoral touristique, zones industrielles</i>)<sup>51</sup>.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Annoter</b> une carte de flux en lui donnant un titre et en complétant une légende.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Relever</b> l'origine, la destination, l'importance et la nature d'un flux sur une carte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer</b> un exemple d'espace clé de la mondialisation (<i>exemples de métropoles, grands aéroports</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier</b> et nommer des formes spécifiques des littoraux (<i>estuaire et delta, côtes à falaises ou rocheuses, côtes sableuses ou à galets</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> des réseaux de communication liés à la mondialisation (<i>routes maritimes, routes ferroviaires, autoroutes, lignes aériennes, voies navigables, câbles de télécommunication</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sur la base d'une image géographique, <b>caractériser</b> un littoral en termes d'activités.</li> <li><input type="checkbox"/> Sur la base d'une carte (papier, globe virtuel, géoportail) <b>caractériser</b> un flux en prenant en compte le point de départ, le point d'arrivée, l'importance et la nature, les espaces traversés et les modes de transport.</li> </ul>	Représentation de l'espace (papier, globe virtuel ou géoportail).
Apprendre à (se) représenter les espaces	... (se) Situer/ se déplacer/(s') orienter*.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Relever</b> les coordonnées géographiques d'un lieu sur une carte, un globe virtuel ou un géoportail.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Relever</b> la différence d'heures entre deux fuseaux horaires, à l'aide d'une carte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer</b> les éléments à prendre en compte pour déterminer une localisation absolue (<i>latitude, longitude et altitude</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> Différencier les notions de latitude et de longitude en quelques mots.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Localiser</b> et <b>nommer</b> les pôles mondiaux de production et de consommation (<i>Amérique du Nord, Europe, Asie du Sud et de l'Est</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Nommer</b> les principales métropoles mondiales figurées sur une carte (<i>Londres, New York, Hong Kong, Singapour, Shanghai, Pékin, Dubaï, Paris, Tokyo, Sydney</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Localiser</b> et <b>nommer</b> les littoraux les plus peuplés sur une représentation de l'espace (<i>l'est et le sud de l'Asie, le nord-est des USA, le pourtour de la Méditerranée, le Golfe de Guinée</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Situer</b> un fait en faisant référence aux métropoles mondiales et aux grandes façades littorales.</li> </ul>	Représentation de l'espace (papier, globe virtuel ou géoportail).
Apprendre à établir des liens entre l'occupation du sol et l'environnement	... Comprendre, d'expliquer, de justifier des localisations, des répartitions/ dynamiques spatiales.	<p style="text-align: center;"><b>Les savoir-faire de cet axe s'appuient sur ceux des deux autres axes d'apprentissage.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Décrire</b> un exemple d'évolution de la mobilité des biens et des personnes en lien avec la mondialisation (<i>vente en ligne, infrastructures numériques, tourisme de masse, transport par conteneurs</i>).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Décrire</b> la nature des flux entre les espaces clés de la mondialisation (<i>marchandises, personnes, information et argent</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Mettre en évidence</b> des impacts positifs et négatifs de la mondialisation sur l'environnement, à travers la mobilité des biens et des personnes.</li> </ul>	Représentation de l'espace (papier, globe virtuel ou géoportail).

51 Il est à noter que cet attendu d'apprentissage est classé parmi les savoirs dans le référentiel (FWB, (2022). FHGES, p.97).

### 6.5.2. Contenus d'enseignement et enjeux

En S2, l'observation et la description d'espaces ont pour objectifs d'amener l'élève à identifier des occupations du sol ainsi que des flux de biens et de personnes associés au phénomène de mondialisation. Il découvre ainsi comment la mondialisation impacte les territoires.

Au travers d'exemples d'espaces touchés par le phénomène de mondialisation, l'élève poursuit le développement de ses représentations du monde. Il interroge les effets de la mondialisation sur l'environnement et, de façon plus générale, en termes de développement durable. L'observation des flux mondiaux lui permet également de questionner la responsabilité de nos modes de vie et l'importance de la participation citoyenne dans les choix de société.

Afin de lui faire découvrir les espaces mondialisés, il s'agit de proposer à l'élève une ou plusieurs tâches associées à un ou plusieurs savoirs, savoir-faire et/ou compétence(s) s'appuyant éventuellement sur une entrée transversale.

#### CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

- Les observations se font tant à des échelles locales qu'à d'autres échelles, et ce, sur la base d'images géographiques, de cartes (papier, globe virtuel ou géoportail) ou de la pratique de terrain.
- Afin de décrire l'évolution de l'espace et ses effets sur l'environnement (axe 3), l'enseignant veillera à réactiver les savoirs et savoir-faire de S1 liés à l'évolution de l'occupation du sol.
- S'interroger sur les espaces intégrés et les espaces en marge de la mondialisation.
- ...

#### PIÈGES À ÉVITER

- Faire une monographie du phénomène de mondialisation. Il ne s'agit donc pas de passer en revue l'ensemble des causes et des conséquences de la mondialisation.
- Réaliser une analyse systémique de la production mondialisée d'un produit ou des points de vue des acteurs de la mondialisation.
- ...

### 6.5.3. Proposition de situation d'apprentissage

## SITUATION D'APPRENTISSAGE

### Voyage au cœur des métropoles

#### 1. Contextualisation dans le parcours d'apprentissage

Toutes les villes ne sont pas connectées de la même manière au monde. Les métropoles sont des moteurs de la mondialisation. Elles concentrent les fonctions politique, économique, technologique et culturelle. Elles sont interconnectées par d'importants réseaux de communication qui assurent leur intégration avec le reste du monde.

Cette situation d'apprentissage travaille l'observation de traces de la mondialisation qui marquent le territoire de ces grandes métropoles.

Sur la base de la démarche géographique, les élèves analyseront les espaces mondialisés (concept de mondialisation du point de vue de la géographie) à travers les occupations du sol, les lieux, les flux et quelques effets sur l'environnement. La multiplicité des exemples permettra de nourrir ce concept de mondialisation sous l'angle de la géographie.

En utilisant le projet Google Earth, média géographique, les élèves seront amenés à décoder et interpréter des images géographiques à des échelles différentes.

#### 2. Attendus d'apprentissage mis en œuvre et à structurer dans le cours

APPROCHE CRITIQUE DE L'INFORMATION	SE SITUER DANS SON ENVIRONNEMENT	DÉMARCHES D'INVESTIGATION EN SCIENCES HUMAINES <sup>52</sup>	USAGES NUMÉRIQUES DISCIPLINAIRES	PRATIQUE(S) DE TERRAIN
--	--	---	--	---------------------------

#### Attendus d'apprentissage liés à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, se prêtent davantage à l'évaluation formative\*.

#### S'inscrire dans la vie sociale et politique

- SF : S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.
- SF : Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme.

\* FWB, (2021). Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p.23.

<sup>52</sup> Les différentes étapes de la démarche d'investigation en sciences humaines sont signalées par ce logo, le numéro et le nom de l'étape. Celles-ci sont expliquées dans ce programme page 21.

Ce que les élèves apprennent

## Attendus d'apprentissage de S2

### Savoirs (Axes 1 et 3)

- **Nommer** les principales métropoles mondiales figurées sur une carte.
- **Citer** un exemple d'espace clé de la mondialisation.
- **Décrire** la nature des flux entre les espaces clés de la mondialisation.

### Consolidation

- **(S) Citer** des occupations du sol qui caractérisent une agglomération urbaine. (P4)
- **(C) Caractériser** dans un espace des activités humaines qui relèvent de la production, des transports ou de la consommation. (P6)
- **(S) Distinguer** en quelques mots les espaces qui composent la ville. (S1)
- **(SF) Lire** une information quantitative sur la base de la légende. (S1)

### Dépassement<sup>53</sup>

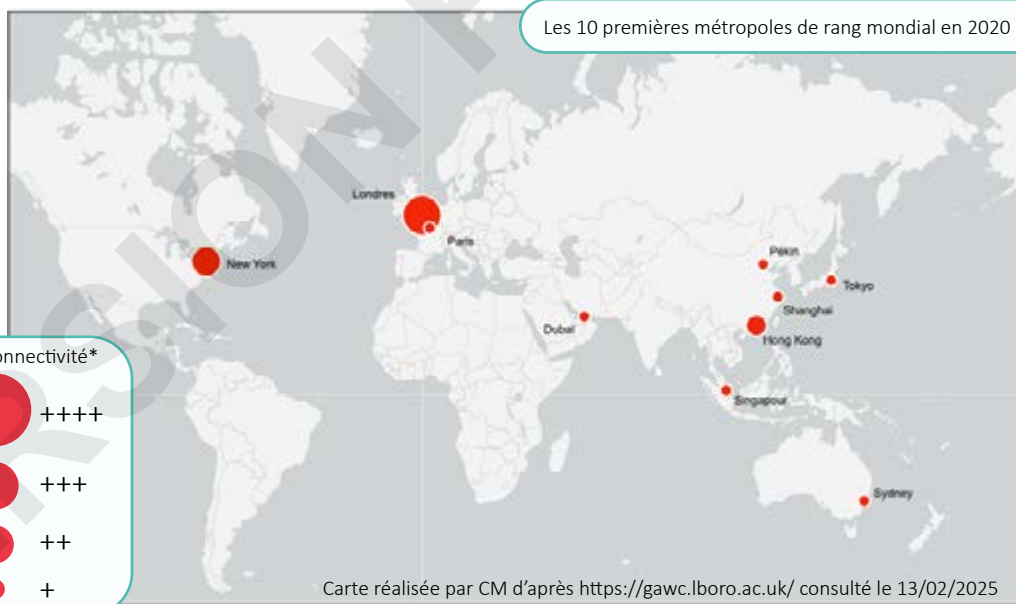
- **(SF) Manipuler** des outils numériques de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail. (S3)

## 3. Consignes



### Partie 1 – Groupe classe

#### Document 1



\* Le classement des métropoles mondiales est basé sur leur influence et leur intégration économique. Cela signifie qu'on regarde leur connexion avec d'autres pays et leur rôle dans les réseaux d'entreprises, comme la recherche, la logistique, la vente et la promotion de produits.

<sup>53</sup> Les dépassements ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation

## Document 2

Une métropole mondiale est une ville qui concentre le pouvoir économique, politique, technologique et culturel. Elle se situe au centre des flux, ce qui lui assure un rayonnement à l'échelle de la planète. Le nombre d'habitants et la croissance de la population ne sont pas des critères déterminants pour caractériser une métropole.

Texte de synthèse réalisé sur la base de différentes ressources par les auteurs de cette activité.

Sur la base des documents 1 et 2,

1. **NOMME** le littoral qui compte le plus grand nombre de métropoles.
2. **NOMME** la métropole qui est la plus connectée en 2020.
3. **COCHE** le ou les critères déterminants qui caractérisent une métropole.
  - *Le nombre/l'intensité des échanges/les flux avec d'autres métropoles.*
  - *Un nombre très élevé d'habitants.*
  - *La concentration des pouvoirs politique, économique, technologique et culturel.*
  - *La croissance rapide de la population.*

Pour pouvoir échanger, il faut des lieux, des espaces qui favorisent ou attirent ces échanges.

En tant que géographe, dont le travail est d'observer et d'analyser l'impact des phénomènes sur un territoire, rédige deux questions spatiales sur les métropoles.

La question choisie par la classe est : .....  
.....



### Partie 2 – Travail par groupe - Partons à la découverte de ces métropoles

Un dossier sur une métropole différente est distribué à chaque groupe de 4-5 élèves. Les élèves se répartissent les différents quartiers de la métropole qui leur est attribuée.

Il est fortement conseillé d'utiliser le projet Google Earth « [Métropoles, espaces clés de la mondialisation](#) » pour cette activité. En effet, l'élève pourra pratiquer le changement d'échelle et de vue (zoom, dézoom, vue au sol, vue oblique) afin d'observer les caractéristiques des occupations du sol de chaque quartier.

Toutefois l'activité peut également se faire sur la base de documents au format papier.

La production demandée est un tableau et un commentaire écrit par groupe d'élèves.

### DOSSIER EXEMPLATIF : SINGAPOUR, espace clé de la mondialisation

Sur la base du document de ton quartier et/ou du projet Google Earth « Métropoles, espaces clés de la mondialisation<sup>54</sup> »,

#### A. Individuellement

**COMPLÈTE** le tableau pour le quartier de Singapour qui t'est attribué.

Pour ce faire :

- **COCHE** le ou les espaces d'activités auxquels correspondent ton quartier.
- **NOMME** au moins deux éléments observables sur les vues qui justifient ton choix.
- **COCHE** le type de flux générés par les activités principales du quartier.
- **INDIQUE** au moins une information qui caractérise ces flux. N'oublie pas que tu peux cliquer sur les liens proposés dans les fenêtres du projet Google Earth.

<sup>54</sup> D'autres dossiers sur d'autres métropoles sont disponibles sur le site du secteur : Londres, Dubaï, Tokyo, Shanghai, Sydney.



## B. Avec ton groupe

- **PARTAGE et AJUSTE** les observations que tu as faites sur ton quartier.
- **COMPLÈTE** ton tableau sur la base des observations partagées et négociées.
- Sur la base du tableau et du document 2, **COMPLÈTE** la phrase en nommant **trois espaces d'activité** qui illustrent que Singapour est une métropole. Pour chacun des espaces nommés, justifie ton choix par une information pertinente.

Singapour est une métropole, espace clé de la mondialisation car

1. ....
2. ....
3. ....

**Tableau d'observation pour SINGAPOUR**

Nom du lieu/quartier	Espace d'activités	Éléments observables caractéristiques	Type de flux	Informations qui caractérisent les flux**
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quartier des affaires (CBD*)</li> <li>• Port</li> <li>• Aéroport</li> <li>• Tourisme</li> <li>• Zone industrielle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandises</li> <li>• Personnes</li> <li>• Informations</li> <li>• Argent</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quartier des affaires (CBD*)</li> <li>• Port</li> <li>• Aéroport</li> <li>• Tourisme</li> <li>• Zone industrielle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandises</li> <li>• Personnes</li> <li>• Informations</li> <li>• Argent</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quartier des affaires (CBD*)</li> <li>• Port</li> <li>• Aéroport</li> <li>• Tourisme</li> <li>• Zone industrielle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandises</li> <li>• Personnes</li> <li>• Informations</li> <li>• Argent</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quartier des affaires (CBD*)</li> <li>• Port</li> <li>• Aéroport</li> <li>• Tourisme</li> <li>• Zone industrielle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandises</li> <li>• Personnes</li> <li>• Informations</li> <li>• Argent</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quartier des affaires (CBD*)</li> <li>• Port</li> <li>• Aéroport</li> <li>• Tourisme</li> <li>• Zone industrielle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marchandises</li> <li>• Personnes</li> <li>• Informations</li> <li>• Argent</li> </ul>	

\*CBD: Central Business District, quartier d'affaires.

\*\* Pour caractériser des flux, on peut citer les points de départ et d'arrivée, l'importance du flux (chiffres : nombre de navires, nombre de terminaux, nombre de vols, destinations...), les espaces traversés, les types de marchandises...



### Partie 3 – Retour en groupe classe

1. **REGROUPER** les espaces d'activités identiques des 5 villes sur 5 tables.
2. Pour chaque espace d'activités, **COMPLETE** individuellement une fiche pour identifier des différences et des ressemblances en termes **d'occupations du sol** et de **localisation** des espaces d'activité.

	Ressemblances	Différences
Port		
Aéroport		
Zone industrielle		
CBD		
Activités touristiques		

3. Sur le planisphère, **PLACER** et **NOMMER** les métropoles analysées en classe.



Ce que nous retenons de notre recherche (réponse à la question de recherche formulée dans la partie :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 4. Dossier documentaire



En 2024, l'aéroport de Changi a accueilli 67,7 millions de passagers. Au milieu des années 2030, lorsque le méga terminal 5 de l'aéroport de Changi sera opérationnel, l'objectif est que Singapour soit reliée par voie aérienne à plus de 200 villes.



## Singapour - Quartier Changi



Plus de 154 destinations au départ de Singapour avec plus de 47 compagnies aériennes différentes.



L'enseignant pourra utiliser un site comme [flightconnections.com](https://flightconnections.com) ou comme [flightroutes.com](https://flightroutes.com) afin de visualiser les destinations au départ de Singapour.

Ce quartier accueille dans ses tours des banques internationales et locales, dont la puissance rayonne sur l'ensemble du continent asiatique. On y trouve la tour la plus haute de Singapour : Guoco tower avec 284 mètres.

## Marina Bay



Marina Bay a été construite pour attirer des investisseurs, des touristes et des habitants. On y trouve de grands

immeubles de bureaux, des hôtels de luxe, un centre commercial, un terrain de golf, un circuit de Formule 1 et un grand casino avec plus de 500 tables de jeu.

Au premier plan, on peut voir les Gardens by the Bay, un parc urbain très connu, qui a accueilli environ 50 millions de visiteurs en 2021.



@Google/Earth  
 @Data SIO, NOAA, U.S. Navy, NGA, GEBCO  
 @Landsat / Copernicus  
 @CNES / Airbus  
 @Urban Redevelopment Authority

VEER  
 OIRE

Grue de transbordement - conteneurs

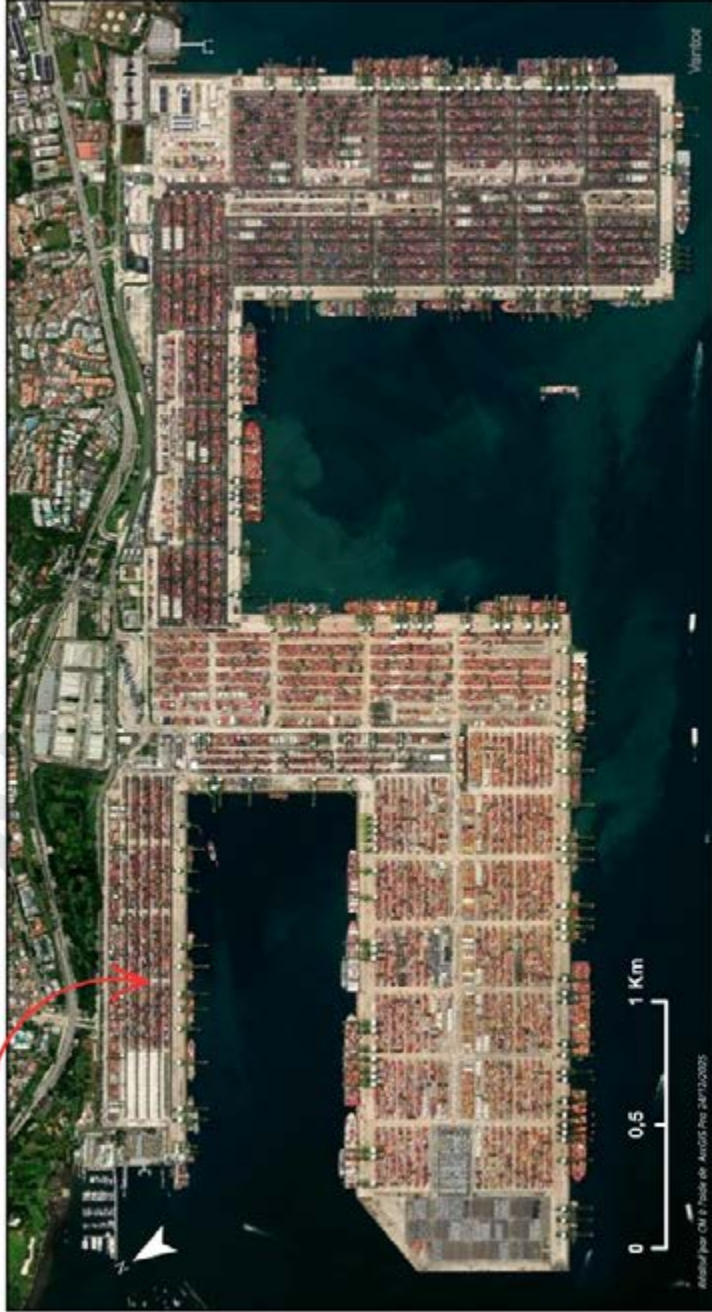


Le port de Singapour est le deuxième plus grand port à conteneurs du monde, après celui de Shanghai. C'est aussi le premier port de transbordement, c'est-à-dire un lieu où les marchandises sont déplacées d'un bateau à un autre. Chaque année, environ 130 000 navires y arrivent.

Ce terminal montre l'importance du commerce et du transport à Singapour. Sur l'image, on peut voir une vingtaine de bateaux porte-conteneurs de tailles différentes.



## Pasir Panjang



### Brani - Keppel - Tanjong Pagar





Ile de Busing est un site de stockage d'hydrocarbures. 12 quais de débarquement permettent d'accueillir des pétroliers d'une capacité maximale de 236 000 TPL (Tonnes de port en lourd).

Pétrolier à quai



## Îles de Busing et de Bukom

Ces 2 îles sont spécialisées dans l'industrie et la pétrochimie. Ces activités sont contrôlées par des groupes internationaux comme Shell (Cie pétrolière britannique), Oiltanking (Allemagne).



L'île de Bukom compte une dizaine de quais. La raffinerie occupe le centre de l'île avec des réservoirs de stockages de grandes dimensions.

Réservoirs de stockage



Les différentes vues sont issues de Google Earth

## Île de Sentosa

Plus de la moitié des personnes qui ont acheté leur villa à Sentosa Cove sont des étrangers ou des résidents permanents car, contrairement aux autres villas de Singapour, les villas peuvent être acquises ici par tous les citoyens du monde.



Marina



Hôtel



Parcours de golf

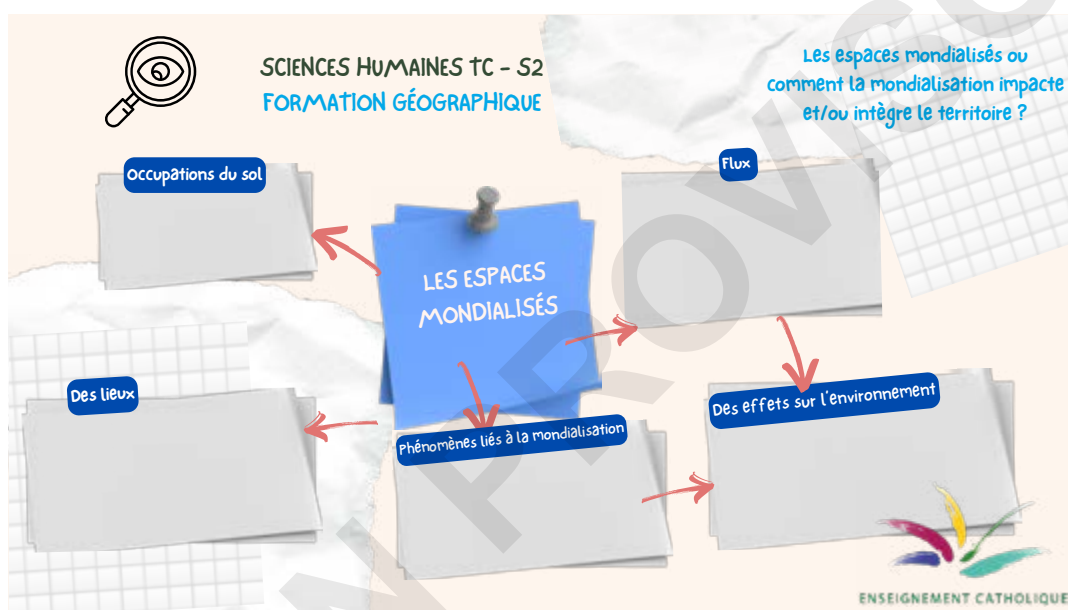
Les différentes vues sont issues de Google Earth

## 5. Structuration des apprentissages

Au terme de l'activité d'apprentissage, l'élève aura appris à :

1. **Identifier** les espaces d'activité liés à la mondialisation dans les métropoles sur la base d'images géographiques à l'aide d'éléments observables caractéristiques de ces espaces.
2. **Citer** une métropole comme exemple d'un espace clé de la mondialisation et justifier son choix à l'aide d'espaces d'activité caractéristiques de la mondialisation.
3. **Nommer** les principales métropoles mondiales figurées sur une carte.
4. **Identifier** et **caractériser** des flux générés par les espaces d'activité d'une métropole.

À travers cette situation d'apprentissage, les élèves auront observé et analysé différents espaces mondialisés (occupations du sol, lieux, flux...). Sur la base de ces exemples, l'élève conceptualise cette notion d'espaces mondialisés<sup>55</sup> en complétant, par exemple, la fiche ci-dessous.



**EPC** **S'informer** pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action

Au terme de l'activité, il serait également intéressant que l'élève puisse se questionner et identifier des possibilités d'action concernant :

- **l'uniformisation** de l'organisation et des activités des métropoles mondiales. Il pourra ainsi s'interroger sur le concept d'identité en lien avec le processus de mondialisation.
- **la pression sur les littoraux** (artificialisation des terres, pollution industrielle, maritime ou touristique, vulnérabilité des littoraux face aux changements climatiques). Il pourra ainsi mettre en évidence des impacts positifs et négatifs de la mondialisation sur l'environnement, à travers la mobilité des biens et des personnes (compétence de l'axe 3).

**Questionner** des pratiques de coopération/compétition/individualisme.

L'analyse réflexive de l'élève sur le fonctionnement du groupe lui permettra de questionner ses propres pratiques de coopération/compétition/individualisme, tout en étant force de proposition dans l'amélioration du fonctionnement d'un groupe. Au besoin, l'enseignant peut proposer des « mots pour le dire ».



<sup>55</sup> Voir programme page 97.

## 6. Exemple de grille d'évaluation des acquis d'apprentissage

a) Ma grille d'auto-évaluation sur ce que je suis capable de faire

Attendus d'apprentissage évalués		Indicateurs de qualité	Je m'évalue
SAVOIRS	<b>Nommer</b> les principales métropoles mondiales figurées sur une carte.	Je suis capable de nommer des métropoles.	✓ ✗
	<b>Citer</b> un exemple d'espace clé de la mondialisation.	Je suis capable d'illustrer une métropole en fonction d'espaces d'activité liés à la mondialisation.	✓ ✗
	<b>Décrire</b> la nature des flux entre les espaces clés de la mondialisation.	Je suis capable de nommer et de caractériser des flux générés par les espaces d'activité de la métropole choisie.	✓ ✗

b) Comment ai-je coopéré au travail de groupe ?

		
J'ai partagé mes observations sur un quartier.		
J'ai écouté les autres.		
J'ai respecté les idées des autres.		
J'ai apporté des précisions aux observations des autres.		
J'ai encouragé le groupe pour terminer dans le temps imparti.		

Ce que j'ai apprécié dans le fonctionnement du groupe :

-

-

Ce que j'ai moins apprécié dans le fonctionnement du groupe :

-

-

Ce que je propose pour améliorer le fonctionnement du groupe lors d'un prochain travail :

-

-

## 7. Pour aller plus loin

[De Marseille à Dubaï : rayonner pour mieux dominer : épisode 4/4 du podcast Le nouvel empire des villes | France Culture](#)

## 7. LES ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES : LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

### 7.1. Enseigner les sciences économiques et les sciences sociales au XXI<sup>e</sup> siècle

La formation économique et sociale s'inscrit pleinement dans son époque : elle reflète les préoccupations et les **enjeux** économiques, sociaux, politiques et environnementaux contemporains<sup>56</sup>.

- Le développement durable sous l'angle des impacts environnementaux : comment faire évoluer nos modes de consommation et de production afin de respecter la nature et les générations futures ? Quelles sont nos responsabilités individuelles et collectives ?
- Les rapports sociaux : comment appréhender les rapports entre des groupes sociaux, culturels et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail ? Comment concilier intérêts particuliers et bien commun, comment garantir une répartition équitable ?
- Les représentations : comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ? Comment se fabrique l'information, à quoi et à qui se fier, comment et pourquoi ?
- La citoyenneté et l'État : comment décider ensemble, de manière démocratique, pour garantir à la fois plus d'égalité, plus de libertés, plus de sécurité, plus de solidarité et plus de responsabilité ?
- Les rapports entre identités et cultures : comment concilier identité et diversité, communautés et société ? Comment favoriser la cohésion sociale ?

Enseigner les sciences économiques et les sciences sociales au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est préparer les élèves à comprendre les **dynamiques complexes** de notre société et à devenir des citoyens actifs et éclairés dans un monde en constante évolution. Dans ce sens, la démarche scientifique/rigoureuse et objective de questionnement, de collecte et d'analyse de données travaillées en FES les outillera.

En formation économique, l'accent est mis sur les concepts incontournables que sont la consommation, la production et les échanges (dans leurs formes traditionnelles et émergentes). En formation sociale, une question est au cœur du cheminement : « Comment faire société ? », c'est-à-dire comment intégrer la diversité des individus dans un même ensemble. Cette question sera organisée au départ de la notion de lien social\*.

Combiner les approches didactiques et pédagogiques permettra de créer un environnement d'apprentissage riche et stimulant pour les jeunes.

La démarche de la formation économique et sociale ciblera notamment toute l'importance d' :

- une priorisation des notions et/ou concepts qui doivent être compris par les élèves à l'issue de la formation économique et sociale ;
- une approche systémique basée sur les relations entre les acteurs économiques et sociaux ;
- une organisation logique et progressive des contenus ;
- une contextualisation des notions et concepts, et d'un ancrage dans des exemples réels.

<sup>56</sup> FWB, (2022). FHGES, p.109.

Au niveau pédagogique, il est important d'apporter une attention particulière à :

- développer la pensée critique en posant des questions ouvertes, en encourageant les discussions tout en prenant appui sur les regards disciplinaires (formation économique et formation sociale) et non sur des avis/opinions non étayés ;
- intégrer diverses méthodes d'apprentissage (jeux de rôles, travail de groupe, simulations, visite de terrain, enquêtes, projets...) ;
- varier les ressources d'apprentissage (articles, témoignages, vidéos éducatives, infographies...);
- utiliser les outils numériques et les ressources en ligne en veillant à évaluer la fiabilité des informations ;
- utiliser des applications interactives, notamment pour l'évaluation formative ;
- prendre en compte les différences individuelles entre les élèves.

Dans cette optique, le programme est construit autour de cinq compétences et de trois savoir-faire répartis sur les trois années et déclinés en attendus dans le tableau synoptique.

- SF1 : Observer des faits économiques et sociaux ;
- SF2 : Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales ;
- SF3 : Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques aux sciences économiques et sociales ;
- C1 : (se) Questionner (sur) des faits économiques et sociaux ;
- C2 : Formuler des hypothèses ;
- C3 : Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens ;
- C4 : Structurer des informations économiques et sociales ;
- C5 : Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale en s'appuyant sur les concepts abordés.

## 7.2. Les spécificités de la formation économique et sociale

« La formation économique et sociale poursuit l'objectif général de former des citoyens éclairés et critiques ainsi que des acteurs économiques et sociaux avisés. Ce faisant, elle permet au jeune de se situer plus aisément dans un environnement économique donné, dans la réalité sociale et dans la biosphère qui l'entoure.

Au départ de questions ou de problèmes de la vie quotidienne, cette formation fournit les outils d'analyse et de compréhension permettant d'appréhender la complexité du monde mais aussi de s'y situer et d'y prendre progressivement sa place.

En observant des faits, en repérant certains facteurs explicatifs, en leur donnant du sens et en évitant les pièges des lieux communs (tels que « Quand on veut, on peut » ou « On est juste que si on donne à chacun la même chose »), elle apporte un éclairage spécifique sur des questions contemporaines. Elle vise également à développer l'esprit critique et à raisonner en termes de choix, de relations ou de stratégies.

[...] Tout au long du tronc commun, des thématiques d'année ont été choisies pour leur proximité du quotidien de l'élève et relevant de faits socioéconomiques vifs. Les formations économique et sociale s'entremêlent tout au long du parcours pour apporter une observation, une compréhension holistique des phénomènes étudiés afin de les problématiser et d'en formuler une analyse critique »<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> FWB, (2022). FHGES, p. 109.

Les thématiques communes aux deux disciplines sont les suivantes :

P1 - L'élève comme acteur économique et social au sein de sa classe et de son école

P2 - L'élève comme acteur économique et social au sein de son quartier et de sa localité

P3 - Les mécanismes de la communication et de la publicité

P4 - Le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique

P5 - Le travail, une activité économique et sociale

P6 - Les échanges économiques et sociaux : consommer et produire autrement ?

S1 - L'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux

S2 - La mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information

S3 - Les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux

➡ Les notions de budget et de circuit économique sont abordées de manière spiralaire tout au long du tronc commun. Les notions liées au budget relèvent de l'éducation financière et ont pour ambition d'apporter des connaissances, et de développer un esprit critique, afin d'aider chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches.

### 7.3. « D'où vient-on ? » « Où va-t-on ? » (jusque S3)

D'où vient-on ?		Où va-t-on ?		
P5	P6	S1	S2	S3
<p>L'élève est invité à se questionner sur les entreprises et leurs finalités, sur les différentes formes de travail et les catégories de personnes les exerçant ainsi que sur les rapports dans lesquels le travail s'insère.</p> <p>L'élève commence à rassembler progressivement les différentes composantes économiques qui lui sont présentées depuis la P1, afin de construire une première version simplifiée de circuit en intégrant l'agent économique « État » dans son rôle de producteur de services publics.</p> <p>L'élève découvre le monde du travail au travers des concepts d'insertion, d'exclusion, d'égalité, d'inégalité. Il fait aussi émerger les rapports sociaux qui existent en matière de discrimination présente au sein de la population active.</p>	<p>L'élève est invité à analyser des formes alternatives de production de biens et de services en regard d'enjeux tenant à l'utilisation de ressources naturelles et énergétiques. Il appréhende ainsi le concept de développement durable, notamment sous l'angle de ses impacts environnementaux et sociaux. Il prend alors conscience que ses choix et ses actions exercent une influence sur autrui et sur la planète.</p> <p>Un nouvel acteur est également mis en lumière : les banques. Leurs missions sont développées en parallèle à la présentation des modes de financement alternatifs et participatifs. Le circuit économique élaboré en P5 peut être enrichi en y intégrant ce nouvel acteur.</p>	<p>L'élève poursuit sa réflexion dans le cadre plus précis des alternatives numériques. À travers le développement des réseaux sociaux, des moteurs de recherche, des sites d'achats ou de jeux en ligne, les pratiques numériques ont contribué à une importante transformation des échanges économiques et sociaux.</p> <p>L'élève se questionne sur les apports des pratiques numériques dans la vie quotidienne mais aussi sur les nouvelles contraintes ou dérives qu'elles suscitent.</p> <p>Il prend conscience progressivement de son identité numérique et s'interroge sur les types de traces qu'il laisse sur le web et sur l'exploitation de ces données et idées partagées.</p> <p>En matière d'échange économique, l'élève s'interroge sur le lien qui existe entre l'offre, la demande et le prix ainsi que sur les facteurs qui influencent ceux-ci.</p>	<p>L'élève explore différentes dimensions de la mondialisation. Au niveau économique, elle se caractérise par les multinationales, la relative libre circulation des biens et des services et les délocalisations.</p> <p>Le circuit économique est enrichi pour intégrer ce nouvel agent économique qu'est le reste du monde.</p> <p>L'élève est sensibilisé à une autre dimension de la mondialisation : les mouvements migratoires qui introduisent de nouvelles façons de voir les choses, de nouvelles façons d'agir et d'interagir. L'élève est amené à déconstruire des stéréotypes et préjugés liés aux migrations.</p>	<p>L'élève est invité à identifier les principes qui sont au cœur du système de sécurité sociale et du rôle fondamental de l'État dans ce processus de redistribution mais également en matière d'offres de services publics. Il se questionne également sur le modèle de sécurité sociale actuel et sur l'avenir de celui-ci.</p> <p>Le circuit économique est finalisé en y intégrant le processus de redistribution de l'agent économique « État ». Le financement de l'Etat est abordé via les notions budget de l'Etat, de déficit et de dette publique.</p> <p>L'élève se questionne sur les inégalités (notamment celles liées au genre) dans la sphère du travail et sur les arguments avancés par les différents acteurs engagés dans les luttes sociales.</p>

## 7.4. Progressivité des savoirs annuels de la 1<sup>re</sup> primaire à la 6<sup>e</sup> primaire<sup>58</sup>

	Formation économique	Formation sociale
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consommation*</li> <li>• Besoins</li> <li>• Biens individuels/collectifs*</li> <li>• Budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien social*</li> <li>• Statut et rôle*</li> <li>• Règles*</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins</li> <li>• Services*</li> <li>• Budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Statut et rôle</li> <li>• Règles</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biens/Services</li> <li>• Besoins/Envies*</li> <li>• Prix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication*</li> <li>• Communication interpersonnelle</li> <li>• Échanges</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agent économique : ménages*</li> <li>• Revenus*</li> <li>• Budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Famille*</li> <li>• Socialisation*</li> <li>• Genre*</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Production*</li> <li>• Entreprises*</li> <li>• Profits</li> <li>• État*</li> <li>• Employeurs, travailleurs</li> <li>• Producteurs, clients/usagers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail</li> <li>• Égalité*</li> <li>• Inégalité*</li> <li>• Reconnaissance sociale</li> </ul>
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminants économiques, sociaux, environnementaux et éthiques de la production et de la consommation</li> <li>• Modes de consommation*</li> <li>• Budget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement social*</li> <li>• Développement durable*</li> </ul>








<sup>58</sup> Ce tableau ne reprend que certains savoirs étudiés en primaire. Ceux-ci ont été identifiés comme savoirs importants pour le tronc commun au secondaire. La plupart des termes sont définis dans le lexique.

## 7.5. La mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information en S2

### 7.5.1. Tableau synoptique des attendus d'apprentissage



Des liens sont présents dans chaque tableau synoptique. Ceux-ci mettent en évidence des attendus identiques ou similaires avec une autre discipline.

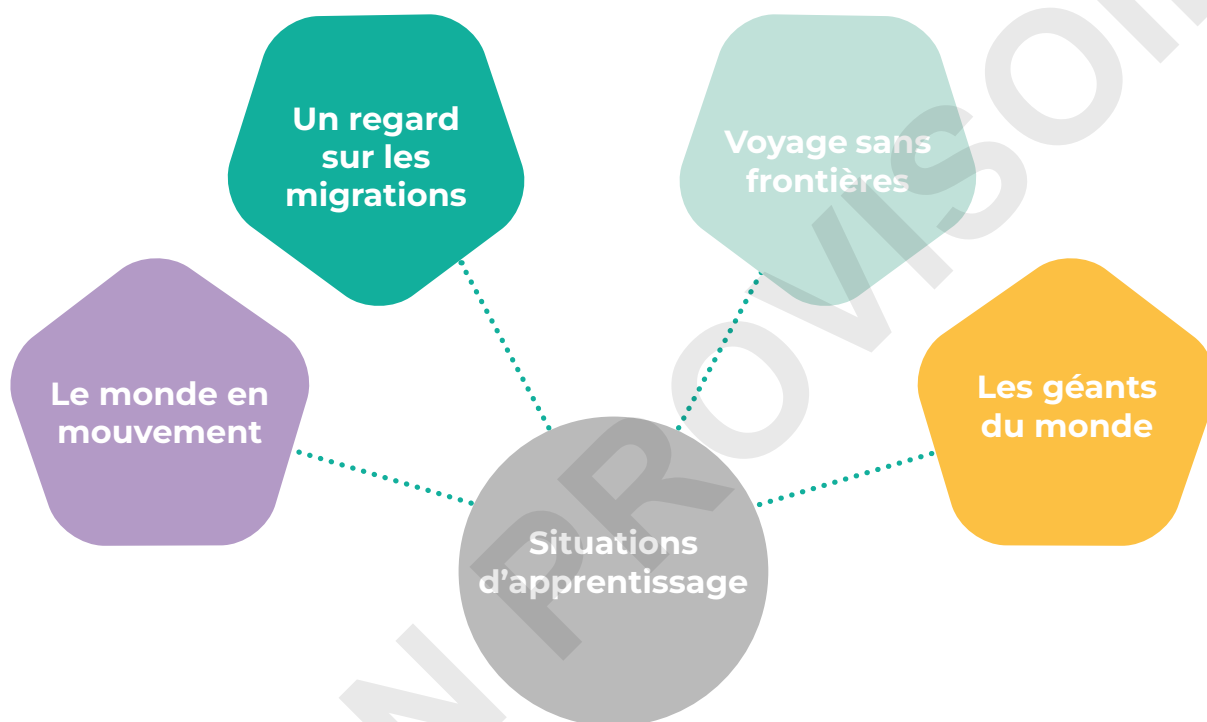
En vue de ...	L'élève s'exerce à ... (savoir-faire)	L'élève sait ... (savoirs)	L'élève est capable de ... (compétences)
... prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et de pouvoir se distancer des fausses évidences et des stéréotypes.	<input type="checkbox"/> Caractériser des grands mouvements migratoires actuels (ex. : acteurs, origine, destination, ampleur, périodicité...) et les objectiver au départ d'une analyse de données statistiques élémentaires.   	<input type="checkbox"/> Identifier les différents mouvements migratoires : émigration, immigration, migrations internes et migrations externes. <input type="checkbox"/> Citer et exemplifier des causes de la migration (ex. : causes d'ordre économique, politique, environnemental ou culturel). <input type="checkbox"/> Identifier des difficultés rencontrées par des migrants dans une société d'accueil. <input type="checkbox"/> Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. 	<input type="checkbox"/> Exemplifier des apports de la migration, ainsi que des leviers et des freins à l'intégration des migrants, au départ d'un processus de collecte de données. 
... comprendre les comportements des acteurs économiques et leurs interactions (au niveau national comme au niveau international) en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux.	<input type="checkbox"/> Sur la base d'un document relatif à une multinationale, dégager différentes informations (types de biens/ services, marques détenues, pays d'origine/de destination...).	<input type="checkbox"/> Exemplifier la notion de libre circulation des biens et des personnes dans l'espace européen, en envisageant les avantages et les inconvénients. <input type="checkbox"/> Distinguer les notions d'exportation et d'importation. <input type="checkbox"/> Donner des exemples de multinationales afin d'en dégager les caractéristiques principales. <input type="checkbox"/> Expliquer des raisons qui amènent les entreprises à délocaliser leur production. <input type="checkbox"/> Identifier des impacts économiques et sociaux de ces délocalisations sur la société (par exemple, du point de vue des producteurs, des travailleurs, des consommateurs, de l'État).  	<input type="checkbox"/> Construire un circuit économique national global qui intègre différents acteurs et flux (internes et externes) en lien avec les concepts de marché et d'échange.

### 7.5.2. Concepts mis en oeuvre en S2

Formation économique	Formation sociale
<b>La production</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Multinationales</li><li>• Entreprises</li><li>• Délocalisation</li></ul> <b>Les échanges</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Marché des biens et services (libre circulation)</li></ul>	<b>Les représentations sociales</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stéréotypes/Préjugés</li></ul> <b>La diversité culturelle et les migrations</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Culture</li><li>• Pratiques culturelles</li><li>• Valeurs et systèmes de valeurs</li></ul>

### 7.5.3. Propositions de situations d'apprentissage

Voici les situations d'apprentissage accessibles sur le site du secteur. Deux d'entre elles sont développées dans le présent programme. Ces quatre situations couvrent l'ensemble des attendus du référentiel de formation économique et sociale.



# LE MONDE EN MOUVEMENT

## 1. Contextualisation

Les mouvements migratoires sont des déplacements de populations d'un lieu à un autre, souvent influencés par des facteurs économiques (recherche d'emploi, études, pauvreté...), politiques (conflits armés, persécutions...), sociaux (regroupement familial, meilleures conditions de vie...) ou environnementaux (changements climatiques...).

Les migrations peuvent être internes (au sein d'un même pays) ou externes (entre pays différents).

## 2. Objectifs

À partir de statistiques simples, distinguer les différents mouvements migratoires et susciter la réflexion des élèves sur leur ampleur.

## 3. Attendus d'apprentissage mis en œuvre et à structurer dans le cours

APPROCHE CRITIQUE DE L'INFORMATION	SE SITUER DANS SON ENVIRONNEMENT	DÉMARCHES D'INVESTIGATION EN SCIENCES HUMAINES	USAGES NUMÉRIQUES DISCIPLINAIRES	PRATIQUE(S) DE TERRAIN
------------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------	------------------------

Ce que les élèves apprennent

### Savoirs

- **Identifier** les différents mouvements migratoires : émigration, immigration, migrations internes et migrations externes
- **Citer et exemplifier** des causes de la migration (ex. : causes d'ordre économique, politique, environnemental ou culturel)

### Savoir-faire

- **Caractériser** des grands mouvements migratoires actuels<sup>59</sup> (ex. : acteurs, origine, destination, ampleur, périodicité...) et les objectiver au départ d'une analyse de données statistiques élémentaires

### Notions<sup>60</sup>

- Mouvements migratoires
- Émigration/immigration
- Migrations internes/externes

<sup>59</sup> Cet attendu est travaillé en formation géographique.

<sup>60</sup> Il est attendu que l'élève puisse comprendre un document ou une consigne qui mobilise ces notions. Celles-ci ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation.

#### 4. Consignes données à l'élève, tâches et production(s) attendue(s)

<b>Étape 1</b>	Sur la base de tes représentations, réponds aux questions proposées par ton professeur.
<b>Étape 2</b>	Sur la base de la vidéo proposée par ton professeur, propose une définition des termes « migration interne et externe », « émigration », « immigration », « migrant ». Réponds ensuite à l'ensemble du questionnaire et corrige, si nécessaire, les réponses aux trois questions.
<b>Étape 3</b>	Sur la base des infographies proposées par ton professeur, retrouve les données statistiques afin de compléter le tableau.
<b>Étape 4</b>	Après la mise en commun des chiffres, mets en évidence trois informations qui t'interpellent.

#### 5. Consignes pour l'enseignant

Dans un premier temps, avant de visionner la vidéo de Caritas, nous suggérons de distribuer le questionnaire suivant aux élèves afin de faire émerger leurs représentations.

- Quel est le principal pays d'origine des personnes qui résident en Belgique mais qui sont nées dans autre pays ?
- Quelle proportion/quel pourcentage de la population en Belgique est originaire d'un autre pays ?
- Cite des raisons qui poussent certaines personnes à quitter leur pays ?

Remarque : ces questions seront posées lors d'une autre situation d'apprentissage afin de comparer l'évolution des représentations des élèves.

Après avoir visionné la vidéo suivante en classe [La migration en Belgique vue autrement](#), produite par Caritas, nous suggérons de construire avec l'ensemble de la classe une définition des termes principaux et de demander ensuite aux élèves de compléter le questionnaire proposé. Les questions seront ensuite corrigées par l'ensemble de la classe. La comparaison entre leurs représentations et les faits pourrait donner lieu à des échanges en classe.



Tableau des définitions proposées<sup>61</sup>

Type de migration	Définition	Exemple
Migration interne	Déplacement au sein d'un même pays	Déménagement d'une province à une autre
Migration externe • Émigration  • Immigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déplacement vers un autre pays (départ vers l'extérieur)</li> <li>• Arrivée dans un pays d'origine différente (mouvement vers l'intérieur)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des Belges s'installent à l'étranger</li> <li>• Des Ukrainiens fuient la guerre et viennent s'installer en Belgique</li> </ul>
Migrant : personne qui réside dans un pays dans lequel elle n'est pas née quelles que soient sa nationalité ou les raisons de son départ.		

Questionnaire proposé (sur la base de la vidéo de Caritas de 2019).

#### Questions fermées

- Quel est le principal pays d'origine des immigrants en Belgique ?
  - Maroc
  - France
  - Italie
  - Turquie
- De quel continent viennent la majorité des migrants en Belgique ?
  - l'Amérique du Sud
  - l'Europe
  - l'Asie
  - l'Afrique
- Quel est le pourcentage de migrants en Belgique ?
  - Entre 10 et 20 %
  - Entre 21 et 30 %
  - Plus de 30 %

#### Questions ouvertes

- Quelles sont les raisons qui poussent les immigrants à quitter leur pays ?
- Quels sont les obstacles qui empêchent parfois les personnes immigrées de trouver un travail en Belgique ?

<sup>61</sup> Il n'est pas demandé aux élèves de pouvoir définir ces différents termes mais bien de les comprendre afin d'identifier, dans des exemples concrets, le type de migration.

Pour les données statistiques, nous suggérons de consulter les chiffres des sites suivants :

[Myria](#)



[Statbel](#)



[SPF Affaires étrangères](#)



Les données relatives aux migrations sont actualisées. Il serait utile de réaliser une synthèse (chiffres et graphiques) de celles-ci afin que les élèves puissent compléter le tableau suivant. Une proposition de synthèse est disponible au point 8 ci-dessous (« Document de travail »).

Il est également important de bien faire comprendre aux élèves la différence entre le pourcentage d'immigrés de nationalité étrangère et celui d'immigrés de nationalité belge (par exemple, une personne née au Maroc, arrivée en Belgique en 1990 et qui a obtenu la nationalité belge).

Ce tableau sera l'occasion d'amorcer le sujet des représentations travaillées ultérieurement.

	Réponses (1er janvier 2024) <sup>62</sup>
<b>Pourcentage d'immigrés (de nationalité étrangère) par rapport à la population totale</b>	13,7 % (1 607 707/11 763 650) <sup>63</sup>
<b>Pourcentage d'immigrés (de nationalité belge) par rapport à la population totale</b>	21,6 % (2 537 497/11 763 650) Ce chiffre était de 17% en 2019 (vidéo de Caritas)
<b>Origine par continent (Immigration)</b>	Amérique : 4% Afrique : 14 % Europe : 65 % Asie : 15 % Océanie : 1 %
<b>Destination par continent (Émigration)</b>	Europe : 72 % Asie : 8 % Afrique : 5 % Amérique : 13 % Océanie : 2 %
<b>Nationalités les plus représentées parmi ces immigrants</b>	2023 : Roumanie, France, Ukraine, Pays-Bas, Espagne, Maroc 2019 (vidéo de Caritas) : Maroc, France, Pays-Bas, Italie, Turquie
<b>Pourcentage hommes/femmes</b>	Globalement, c'est équilibré (46% de femmes et 54 % d'hommes). On remarque des différences en fonction de la nationalité. Par exemple, pour les Ukrainiens, c'est une majorité de femmes et pour les Roumains, une majorité d'hommes.
<b>Motifs d'immigration des pays hors Union Européenne</b>	Travail : 11 % Raisons familiales : 31 % Études : 12 % Raisons politiques (conflits, persécution...) : 31 % Autres : 14 %

<sup>62</sup> Ces chiffres devront faire l'objet d'une actualisation annuelle.

<sup>63</sup> Les divisions mises entre parenthèses et en italique sont une aide pour l'enseignant permettant d'expliquer aux élèves comment arriver aux pourcentages.



Ces différentes activités (vidéo de Caritas et analyse de statistiques) peuvent être l'occasion d'éveiller les élèves à l'importance de se poser des questions sur toutes les facettes entourant le message et le média qui le diffuse. Qui produit ? Quels sont les intérêts en jeu ? Peut-on dire que les informations de Caritas sont fiables ? Il s'agit donc d'éduquer aux médias tant dans leur dimension informationnelle que dans leur dimension sociale.

## 6. Structuration des apprentissages

Ce temps de structuration ne doit pas se limiter à une simple liste de vocabulaire, à des savoirs déclaratifs ou à un renvoi vers une fiche outil ou conceptuelle.

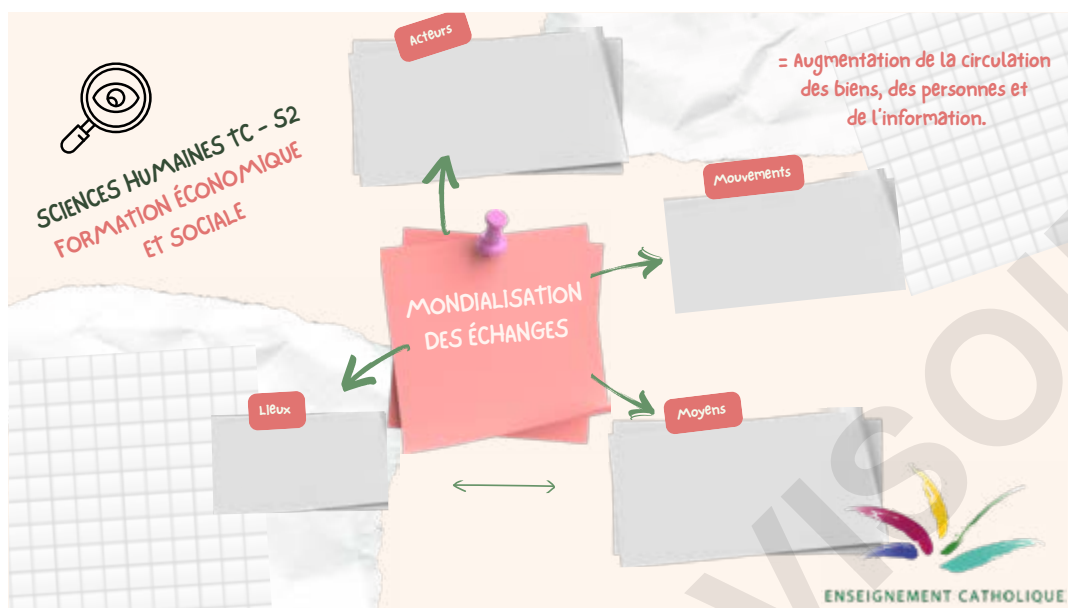
Clore un moment d'apprentissage fait pleinement partie du processus d'apprentissage. En effet, revenir aux objectifs annoncés en début de séance permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a acquis et de se projeter vers l'évaluation.

L'objectivation des apprentissages constitue un moment privilégié pour identifier, parmi ce qui a été observé, entendu ou réalisé lors des activités, les notions, les connaissances, les stratégies ou les règles essentielles à retenir. Ainsi, la structuration des apprentissages contribue à leur consolidation tout en mettant l'accent sur ceux qui seront évalués.

Le tableau suivant a pour but de structurer les savoirs et savoir-faire en formation économique et sociale dans le cadre de cette situation d'apprentissage. Les différentes sections peuvent être remplies par le professeur et/ou les élèves en cours ou en fin de situation d'apprentissage. Il est recommandé d'utiliser des phrases courtes et précises ou des mots-clés.

Ce que j'ai appris comme savoir(s)	
Différents mouvements migratoires.	Différents exemples : <ul style="list-style-type: none"><li>• de migration interne/migration externe ;</li><li>• d'émigration/d'immigration.</li></ul>
Causes des migrations.	Trois facteurs explicatifs des migrations et exemples.
Ce que j'ai appris à faire (savoir-faire)	
Analyser des données statistiques élémentaires	Compléter et analyser un tableau de synthèse de statistiques simples pour caractériser les grands mouvements migratoires actuels.
Ce que j'ai appris en lien avec l'éducation aux médias	
Décoder et interpréter le contenu d'un message médiatique.	Se poser les questions sur toutes les facettes entourant le message et le média qui le diffuse : <ul style="list-style-type: none"><li>• Qui le produit ?</li><li>• Quels sont les intérêts en jeu ?</li><li>• Peut-on dire que les informations de Caritas sont fiables ?</li></ul>
Formuler des hypothèses critiques sur un contenu médiatique à partir de critère d'analyse (source, cible, but, contexte, forme).	

Voici un autre outil facilitant la structuration des apprentissages en lien avec le processus de mondialisation.



## 7. Ressources

[État de la migration dans le monde en 2024](#)



[La migration en chiffres et en droits en 2024 \(Myria\)](#)



[Statbel : les chiffres de l'immigration](#)



## Rapport de synthèse : profil de l'immigration en Belgique en 2023 et 2024

### Introduction : contexte démographique et vision d'ensemble

Il est primordial de différencier la « **population immigrée** », qui se définit par le lieu de naissance (toute personne née hors du territoire belge), de la « **population d'origine étrangère** », qui repose sur la nationalité. Selon les définitions de Statbel, l'origine est déterminée par la première nationalité enregistrée d'un individu ou de ses parents.

Au 1<sup>er</sup> janvier 2024, la population résidant en Belgique (11.763.650 personnes) se répartissait en trois grandes composantes :

- **Belges d'origine belge** : 7.618.446 personnes
- **Belges d'origine étrangère (de nationalité belge)** : 2.537.497 personnes (soit 21,6 %)
- **Non-Belges (étrangers)** : 1.607.707 personnes (soit 13,7 %)

En 2023, la Belgique a enregistré un total de **173.033 immigrations étrangères**. La provenance de celles-ci se répartit comme suit : 50% proviennent des 26 autres pays de l'Union européenne, 15% d'un pays européen hors UE, 15% du continent asiatique, 14% d'Afrique et 4% du continent américain.

Cette prédominance des immigrations des pays de l'Union européenne, couplée à une diversité croissante des origines, impose une analyse détaillée des nationalités pour en comprendre les dynamiques spécifiques.

### Analyse des mouvements migratoires par nationalité

Top 10 des nationalités des immigrants en 2023		
Rang	Nationalité	Nombre d'immigrants
1	Roumanie	20.888
2	France	14.469
3	Ukraine	13.702
4	Pays-Bas	8.978
5	Espagne	7.833
6	Maroc	7.431
7	Italie	6.991
8	Portugal	5.660
9	Bulgarie	5.401
10	Pologne	4.932

### Profil démographique : répartition par sexe

En 2023, les femmes représentaient **46%** du total des immigrations, une proportion stable. Cependant, des disparités significatives apparaissent selon l'origine :

- **Origines à prédominance masculine** : les migrations en provenance des pays entrés dans l'UE à partir de 2004 sont majoritairement masculines (seulement 36% de femmes). La **Roumanie** est le pays qui enregistre le plus grand nombre d'immigrants masculins (14.655). Ce profil démographique est en parfaite adéquation avec une migration principalement motivée par le travail, comme le confirmera l'analyse des titres de séjour.

<sup>64</sup> Tableau de synthèse basé sur les chiffres issus de Statbel, du SPF Affaires étrangères et de Myria, janvier 2024.

- **Origines à prédominance féminine** : à l'inverse, certains flux sont très majoritairement féminins. C'est le cas pour la Thaïlande (82% de femmes), la **Moldavie** (70%) et la **Russie** (60%). En valeur absolue, l'**Ukraine** compte le plus grand nombre d'immigrantes (7.506).

### Motifs de séjour

Les raisons du séjour diffèrent nettement entre les citoyens de l'UE et les ressortissants de pays tiers.

Comparaison des motifs de séjour en 2023			
Rang	Motif de séjour	Citoyens de l'UE	Ressortissants de pays tiers (hors Union européenne)
1	Activité rémunérée	50%	11%
2	Raisons familiales	27%	31%
3	Études	7%	12%
4	Protection temporaire <sup>65</sup>		19%
5	Protection internationale <sup>66</sup>		13%

La moitié des personnes immigrées en provenance d'un autre pays de l'Union Européenne sont venues pour y exercer une activité rémunérée, 27 % y sont venues pour des raisons familiales et 7 % pour des études.

Pour les citoyens de l'UE, l'immigration est donc avant tout une migration de travail, en lien avec le principe de libre circulation. Pour les ressortissants de pays tiers, les motifs sont plus diversifiés. Si les raisons familiales restent le premier moteur, l'impact de la crise ukrainienne est manifeste : la protection temporaire est devenue le deuxième motif le plus important pour ce groupe en 2023.

<sup>65</sup> La protection temporaire est une protection à court ou moyen terme permettant aux personnes de venir rapidement sans trop de démarches quand il y a une situation urgente (guerre soudaine par exemple). Sa durée est limitée dans le temps.

<sup>66</sup> La protection internationale est une protection à long terme donnée à des personnes en danger dans leur pays (menaces, persécution...). Elle permet à ces personnes de rester longtemps dans le pays qui les accueille pour y reconstruire leur vie.

## « LES GÉANTS DU MONDE »

### 1. Contextualisation

Les multinationales sont des entreprises qui opèrent dans plusieurs pays à travers le monde. Elles jouent un rôle crucial dans l'économie mondiale en facilitant les échanges commerciaux et en créant des emplois. Grâce à leur présence internationale, elles peuvent bénéficier d'économies d'échelle, réduire leurs coûts de production et accéder à de nouveaux marchés.

### 2. Objectifs

Structurer des informations relatives à une multinationale. Pour réaliser cet exercice, l'élève devra être initié aux notions de multinationales et de délocalisations. En matière de délocalisation, il identifiera, sur la base d'un exemple connu, quelques causes qui peuvent expliquer ces délocalisations ainsi que des impacts économiques et sociaux<sup>67</sup> de celles-ci.

### 3. Attendus d'apprentissage mis en œuvre et à structurer dans le cours

APPROCHE CRITIQUE DE L'INFORMATION	SE SITUER DANS SON ENVIRONNEMENT	DÉMARCHES D'INVESTIGATION EN SCIENCES HUMAINES	USAGES NUMÉRIQUES DISCIPLINAIRES	PRATIQUE(S) DE TERRAIN
------------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------	------------------------

#### Attendu d'apprentissage lié à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

S'inscrire dans la vie sociale et politique :

S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action (SF)

Ce que les élèves apprennent

#### Savoirs

- Donner des exemples de multinationales afin d'en dégager les caractéristiques principales
- Expliquer des raisons qui amènent les entreprises à délocaliser leur production
- Identifier des impacts économiques et sociaux de ces délocalisations sur la société (par exemple, du point de vue des producteurs, des travailleurs, des consommateurs, de l'État)

#### Savoir-faire

- Sur la base d'un document relatif à une multinationale, dégager différentes informations (types de biens/ services, marques détenues, pays d'origine/de destination...)

#### Concepts mis en œuvre

- Multinationales
- Délocalisations

<sup>67</sup> L'impact environnemental est travaillé en formation géographique via la compétence de l'axe 3.

#### 4. Consignes données à l'élève, tâches et production(s) attendue(s)

Étape 1	Classe les logos fournis par ton professeur en deux catégories (entreprises locales/nationales ou multinationales). À partir de ce classement, construis avec l'ensemble de la classe la définition d'une multinationale.
Étape 2	Sur la base du logo d'une multinationale proposé par ton professeur et du documents fourni, construis la carte d'identité de celle-ci. Utilise le canevas proposé par ton professeur.
Étape 3	Sur la base d'un cas de délocalisation proposé par ton professeur (les mignonettes), coche les affirmations exactes. Construis avec ton professeur un tableau récapitulatif qui reprend les causes et conséquences de la délocalisation.

#### 5. Consignes pour l'enseignant

Voici quelques propositions de logos d'entreprises locales/nationales et multinationales. Nous vous conseillons de les adapter et de choisir des entreprises locales proches de l'école en conservant le binôme entreprise locale et multinationale pour un même produit.

Ce classement vous donnera l'occasion de construire avec les élèves la définition d'une multinationale.



Pour compléter le tableau de synthèse ci-dessous de la carte d'identité de la multinationale que vous aurez choisie, proposez aux élèves un document de synthèse (article de presse, texte, infographie...) sur celle-ci.

Carte d'identité d'une multinationale (caractéristiques)	
Nom complet de l'entreprise	
Pays d'origine	
Types de biens/services	
Date de création	
Nombre de pays dans lesquels elle est présente	
Labels (Fair Trade, BCORP, RSE...)	
...	

Pour mettre en évidence les causes et conséquences de la délocalisation, vous pouvez partir d'un cas concret comme « les chocolats Mignonettes ». Ces produits de la marque belge « Côte d'Or » qui étaient initialement produits en Belgique sont désormais produits en Pologne.

Les réponses aux questions suivantes vous permettront de mettre en évidence la notion de délocalisation ainsi que ses causes et conséquences.

1. Comment nomme-t-on ce phénomène qui consiste à déplacer la production d'un produit d'un pays vers un autre ?

Coche la bonne réponse.

- Migration
- Délocalisation
- Déménagement
- Mondialisation

2. Pourquoi des entreprises décident-elles de déménager leur production dans un autre pays ?

Coche les affirmations qui sont exactes.

- Les salaires sont moins élevés dans certains pays.
- Elles cherchent à se rapprocher de nouveaux clients.
- Elles souhaitent offrir plus de vacances à leurs employés.
- Dans certains pays, les règles sont moins strictes (environnement, sécurité...).
- Elles veulent être plus proches des matières premières (éléments nécessaires à la fabrication).
- Les taxes peuvent être plus basses dans d'autres pays.
- Elles n'aiment pas le nouveau gouvernement de leur pays d'origine.

3. Dans le cas précis des Mignonettes, quelles sont les conséquences de ce déménagement ? coche les affirmations qui sont exactes.

- Les ouvriers belges peuvent perdre leur emploi.
- La Belgique devient plus riche grâce à la délocalisation.
- Les produits deviennent moins chers à fabriquer.
- La Pologne gagne de nouveaux emplois.
- Les produits sont automatiquement de meilleure qualité.
- Le transport des Mignonettes de Pologne en Belgique n'a pas d'impact sur l'environnement.

Voici un tableau de synthèse (causes et impacts) dont vous pourrez vous inspirer. Des documents ou articles peuvent également être proposés aux élèves afin de les aider à compléter ce tableau.

<b>Pourquoi les entreprises délocalisent-elles leur production ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour payer moins cher les salaires</li> <li>• Pour réduire le cout de fabrication des produits (eau électricité, matières premières...)</li> <li>• Pour se rapprocher de nouveaux clients</li> <li>• Pour trouver des travailleurs qui ont des compétences spéciales (textile, électronique...)</li> <li>• Pour profiter de règles moins strictes concernant notamment la qualité des produits</li> <li>• Pour profiter de taxes moins importantes</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Quels sont les impacts économiques et sociaux de ces délocalisations ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les entreprises : elles dépensent moins d'argent (cout du travail et des matières premières) et augmentent ainsi leur bénéfice</li> <li>• Pour les travailleurs : les emplois peuvent disparaître dans le pays de départ. Dans le pays d'arrivée, de nouveaux emplois apparaissent mais parfois avec des conditions de travail difficiles.</li> <li>• Pour les consommateurs : les produits peuvent être moins chers, mais parfois de moins bonne qualité</li> <li>• Pour l'État du pays de départ : les taxes (impôts) perçues auprès des entreprises vont diminuer</li> <li>• ...</li> </ul>

Vous pouvez commencer ou terminer la situation par une activité plus ludique consistant à faire déguster aux élèves à l'aveugle des biens alimentaires produits par des entreprises locales et multinationales (Lays/Lucien, Coca-Cola/Ritchie, Côte d'Or/chocolat local, Haribo/confiserie locale...) et demander le produit qu'il choisirait.

Cette activité sert de prétexte et d'amorce pour que les élèves réfléchissent à leurs choix de consommation et aux conséquences environnementales de ceux-ci quand ils privilégient le commerce local (consolidation d'un savoir de P6). Le décodage des étiquettes est notamment un outil pour avoir des informations sur l'origine des produits.

En dépassement, vous pouvez expliquer aux élèves la notion de groupe d'entreprises en utilisant [l'infographie suivante](#).



## 6. Structuration des apprentissages

Ce temps de structuration ne doit pas se limiter à une simple liste de vocabulaire, à des savoirs déclaratifs ou à un renvoi vers une fiche-outil ou une fiche conceptuelle.

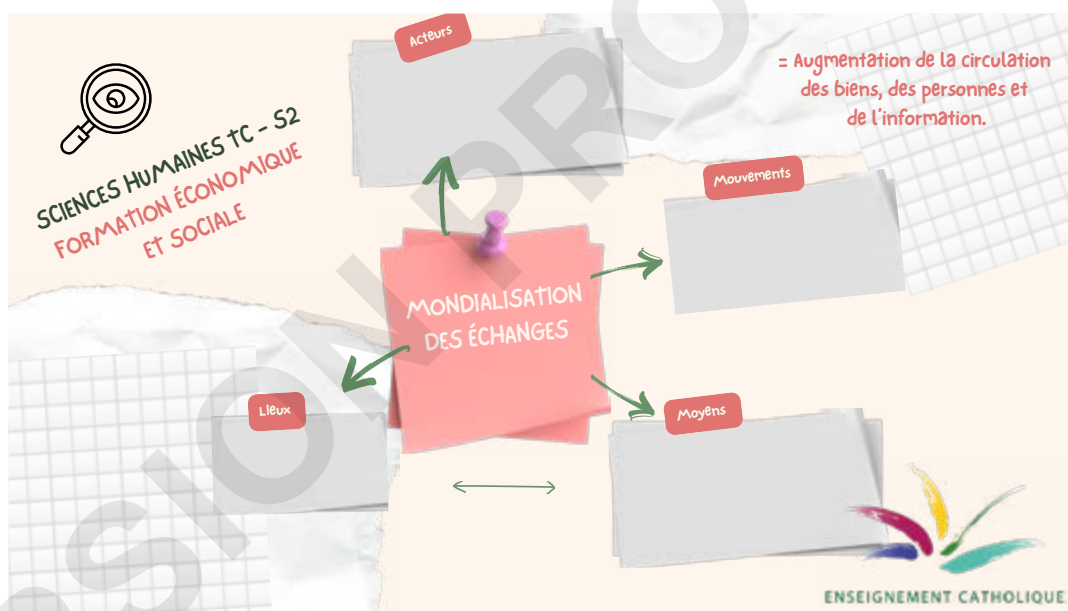
Clore un moment d'apprentissage fait pleinement partie du processus d'apprentissage. En effet, revenir aux objectifs annoncés en début de séance permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a acquis et de se projeter vers l'évaluation.

L'objectivation des apprentissages constitue un moment privilégié pour identifier, parmi ce qui a été observé, entendu ou réalisé lors des activités, les notions, connaissances, stratégies ou règles essentielles à retenir. Ainsi, la structuration des apprentissages contribue à leur consolidation tout en mettant l'accent sur ceux qui seront évalués.

Le tableau suivant a pour but de structurer les savoirs et savoir-faire en formation économique et sociale dans le cadre de cette situation d'apprentissage. Les différentes sections peuvent être remplies par le professeur et/ou les élèves en cours ou en fin de situation d'apprentissage. Il est recommandé d'utiliser des phrases courtes et précises ou des mots-clés.

Ce que j'ai appris comme savoir(s)	
Exemple de multinationales et caractéristiques principales.	Des exemples et les caractéristiques principales du concept de multinationale.
Délocalisation, causes et impacts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trois causes de la délocalisation.</li> <li>• Des impacts de la délocalisation (sur l'entreprise qui délocalise, sur les travailleurs, sur les consommateurs et sur l'État).</li> </ul>
Ce que j'ai appris à faire (savoir-faire)	
Dégager différentes informations dans un document relatif à une multinationale.	Réaliser la carte d'identité d'une multinationale (nom ou groupe, types de biens/services, date de création, nombre de pays dans lesquels elle est présente...).

Voici un autre outil facilitant la structuration des apprentissages en lien avec le processus de mondialisation.



## 7. Ressources

[T'as capté : les multinationales](#)



[Les multinationales](#)



[Qui s'en bat l'éco : la relocalisation](#)



[Une délocalisation, c'est quoi ?](#)



[La délocalisation](#)



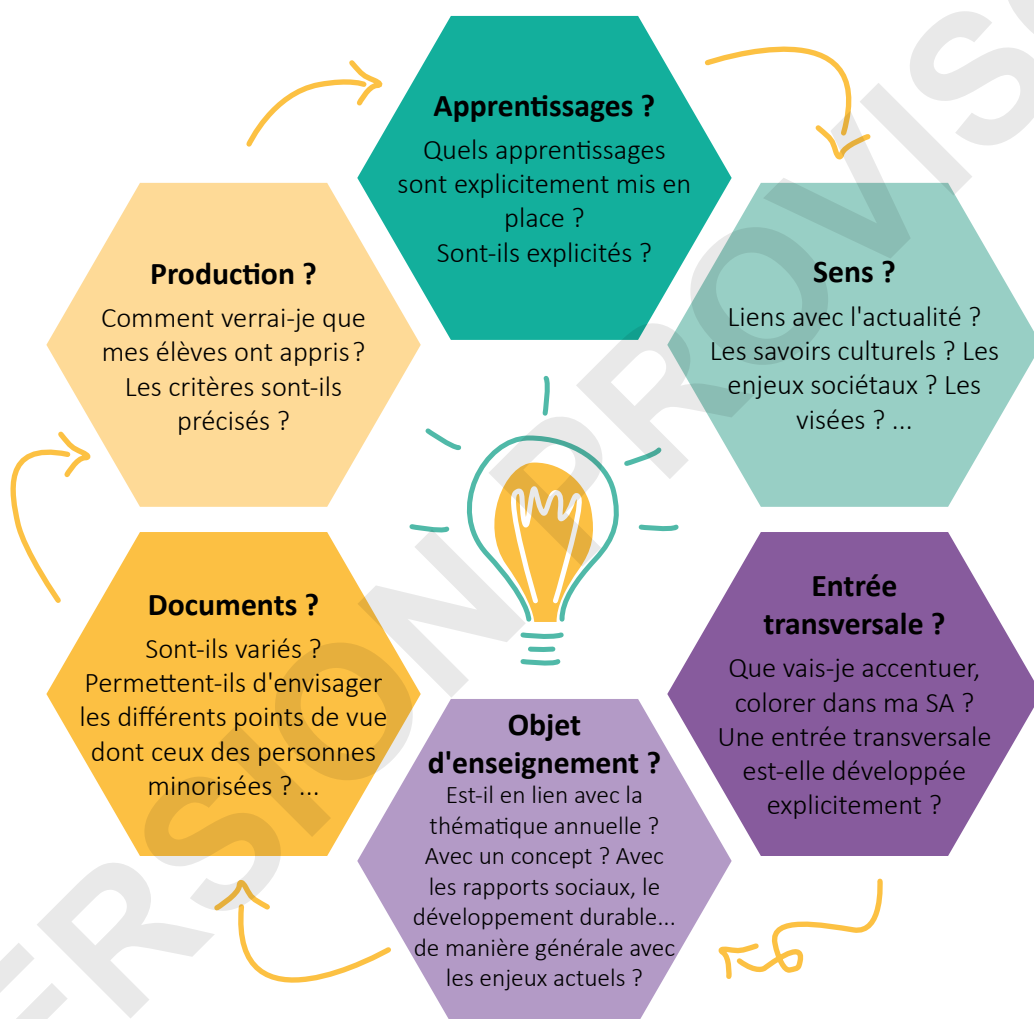
[La face cachée de Shein](#)



## 8. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

### 8.1. Construire ses propres situations d'apprentissage

#### Points d'attention pour créer une situation d'apprentissage

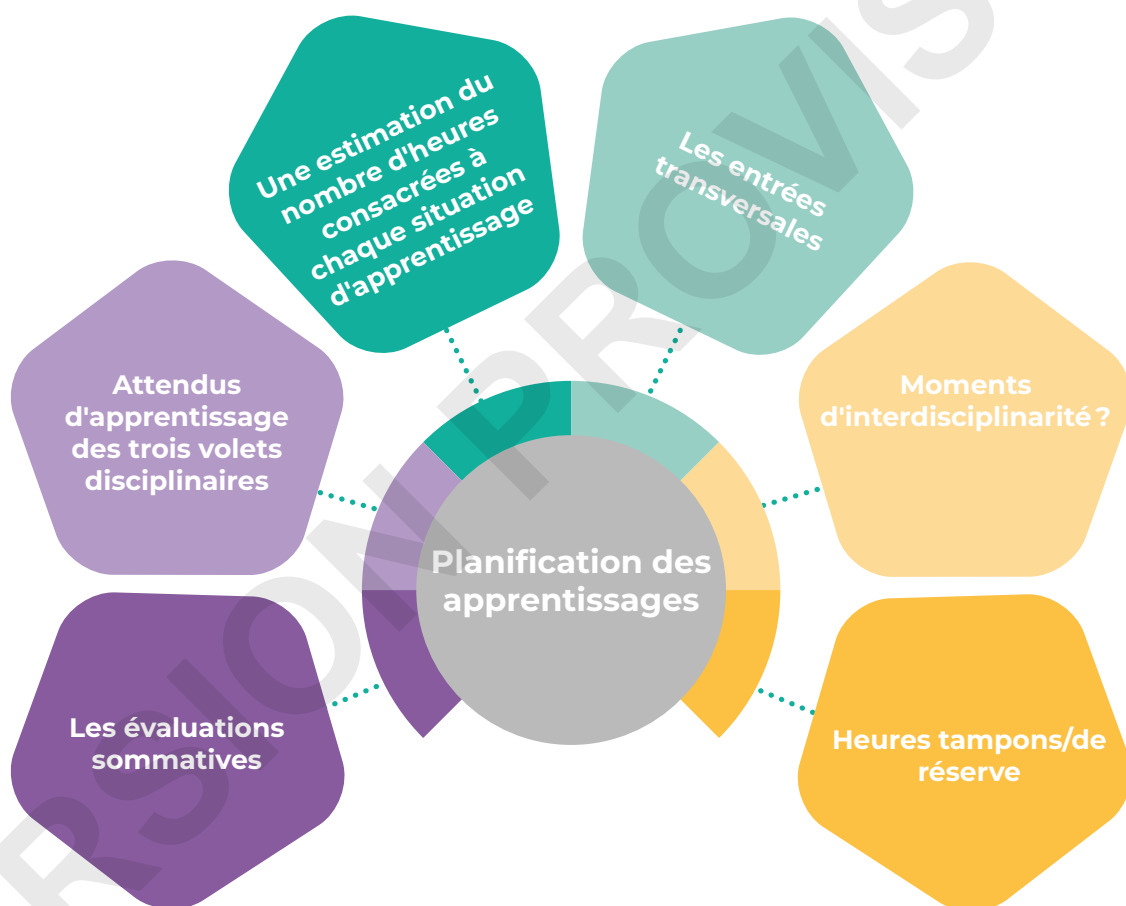


## 8.2. Planification annuelle des apprentissages

Outil prospectif de gestion des apprentissages et d'adaptation au temps scolaire, la planification est un outil indispensable qui aidera notamment à mieux faire face à l'imprévu.

Les deux propositions de planification présentées aux pages suivantes prennent en compte les éléments ci-dessous :

- l'ensemble des attendus d'apprentissage des trois volets disciplinaires à exercer ;
- la progressivité et la spirnalité des apprentissages disciplinaires ;
- la mise en œuvre de [l'Évaluation de l'apprentissage et « au service des apprentissages »](#). Les exemples de planification proposent des moments pour les évaluations sommatives et intègrent ;
- un moment d'interdisciplinarité entre les trois volets disciplinaires des sciences humaines.



Selon les choix de la mise en œuvre des attendus de chaque discipline ou en fonction de projets interdisciplinaires développés dans l'école, le temps imparti à chaque volet pourra varier d'une équipe à une autre, voire d'un enseignant à un autre.

Il est cependant souhaitable que les enseignants de sciences humaines d'une même année d'enseignement se coordonnent au sujet des évaluations sommatives.

### 8.3. Interdisciplinarité



La formation historique, géographique, économique et sociale partage certains enjeux avec des disciplines du même domaine (Éducation à la philosophie et à la citoyenneté...) et des disciplines d'autres domaines (sciences, formation manuelle, technique, technologique et numérique...). Toutes concourent à développer des savoirs, savoir-faire et compétences pour comprendre le passé, saisir le présent, explorer le monde et envisager différents modèles de développement qui ne compromettent pas la capacité des générations, actuelles et futures, à répondre à leurs propres besoins<sup>68</sup>.

#### 8.3.1. Entre les disciplines des sciences humaines

« Les disciplines de la formation historique, géographique, économique et sociale traitent d'**objets qui leur sont spécifiques** et d'**objets communs**. Ces derniers sont repris dans le tableau ci-dessous »<sup>69</sup>.

	S1	S2	S3
<b>CONSOMMATION ET PRODUCTION</b>			
Formation historique		X	
Formation géographique	X	X	X
Formation économique et sociale	X	X	X
<b>HABITAT</b>			
Formation historique			
Formation géographique	X	X	X
Formation économique et sociale			
<b>MOBILITÉ DES PERSONNES ET DES BIENS</b>			
Formation historique		X	
Formation géographique	X	X	X
Formation économique et sociale		X	
<b>AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE</b>			
Formation historique			
Formation géographique	X	X	X
Formation économique et sociale			
<b>EMPLOI ET TRAVAIL</b>			
Formation historique		X	
Formation géographique		X	
Formation économique et sociale			X
<b>TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION</b>			
Formation historique		X	
Formation géographique		X	
Formation économique et sociale	X		
<b>MOUVEMENTS SOCIAUX</b>			
Formation historique	X	X	X
Formation géographique	X	X	X
Formation économique et sociale	X		X

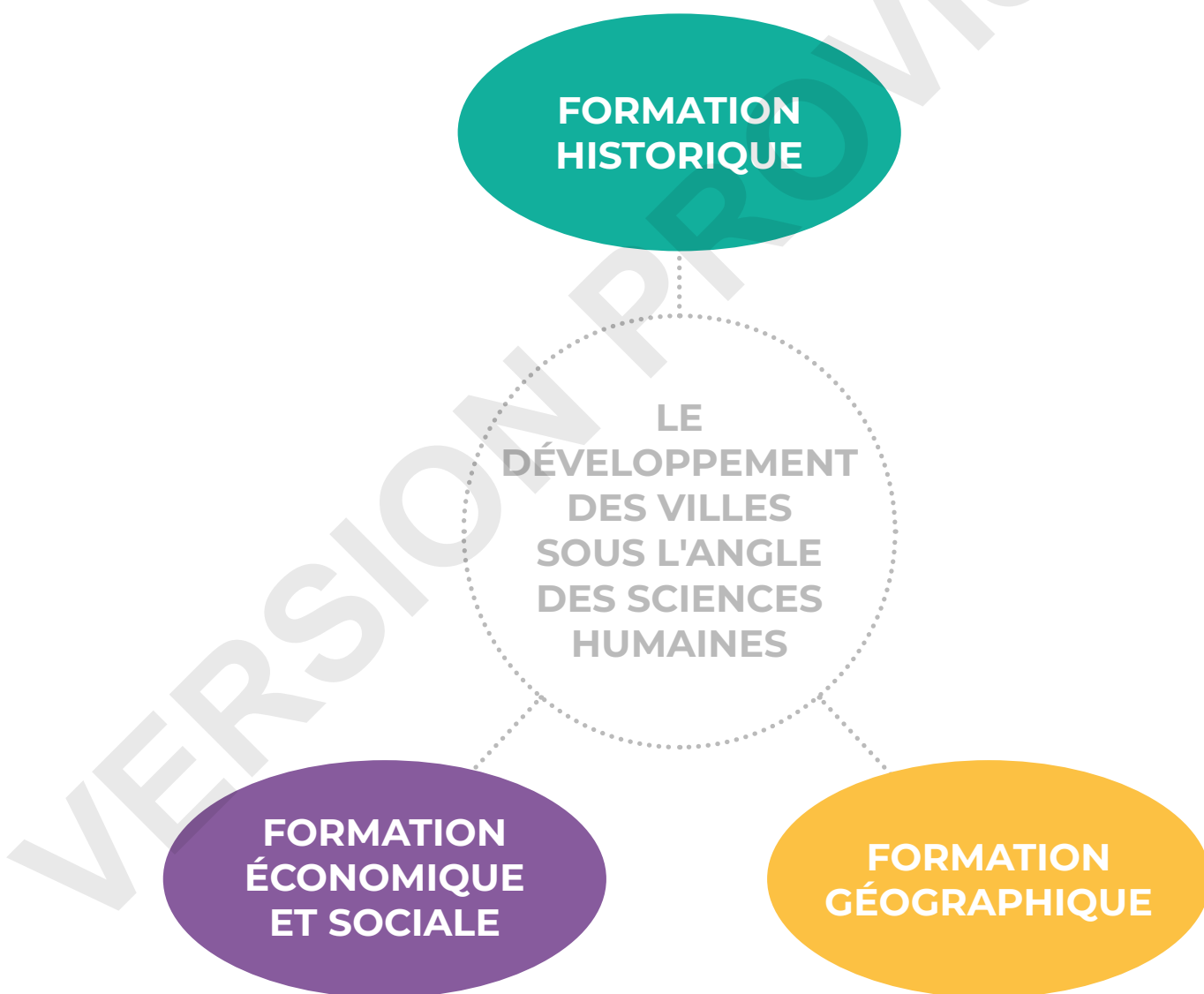
<sup>68</sup> FWB, (2022). FHGES, p.21.

<sup>69</sup> FWB, (2022). FHGES, p.22.

MONDIALISATION			
Formation historique		X	
Formation géographique	X	X	
Formation économique et sociale		X	
RISQUES ET SÉCURITÉ			
Formation historique		X	X
Formation géographique			X
Formation économique et sociale			X

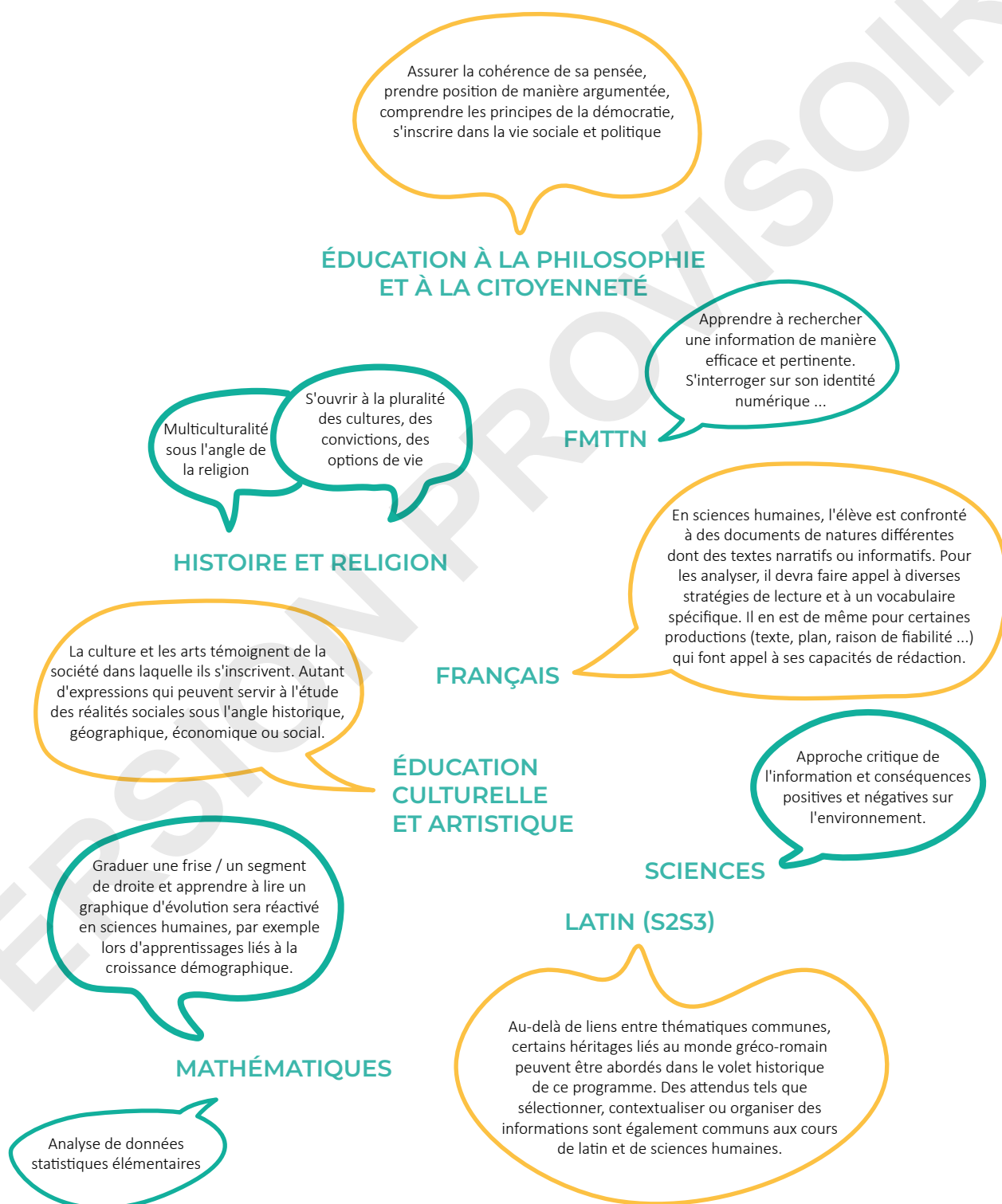
➔ Un exemple de situation d'apprentissage est proposé autour du développement des villes. Chaque bulle est cliquable et donne accès à la partie disciplinaire de la situation d'apprentissage.

\*Les trois situations d'apprentissage sont disponibles sur le site des secteurs.



### 8.3.2 Entre les sciences humaines et d'autres disciplines

Certains apprentissages des sciences humaines sont communs à d'autres disciplines du cursus de l'élève. Un dialogue peut dès lors s'instaurer entre enseignants de ces disciplines afin de favoriser leur maîtrise. Ci-dessous, l'infographie présente, sans exhaustivité, quelques-uns de ces apprentissages interdisciplinaires.

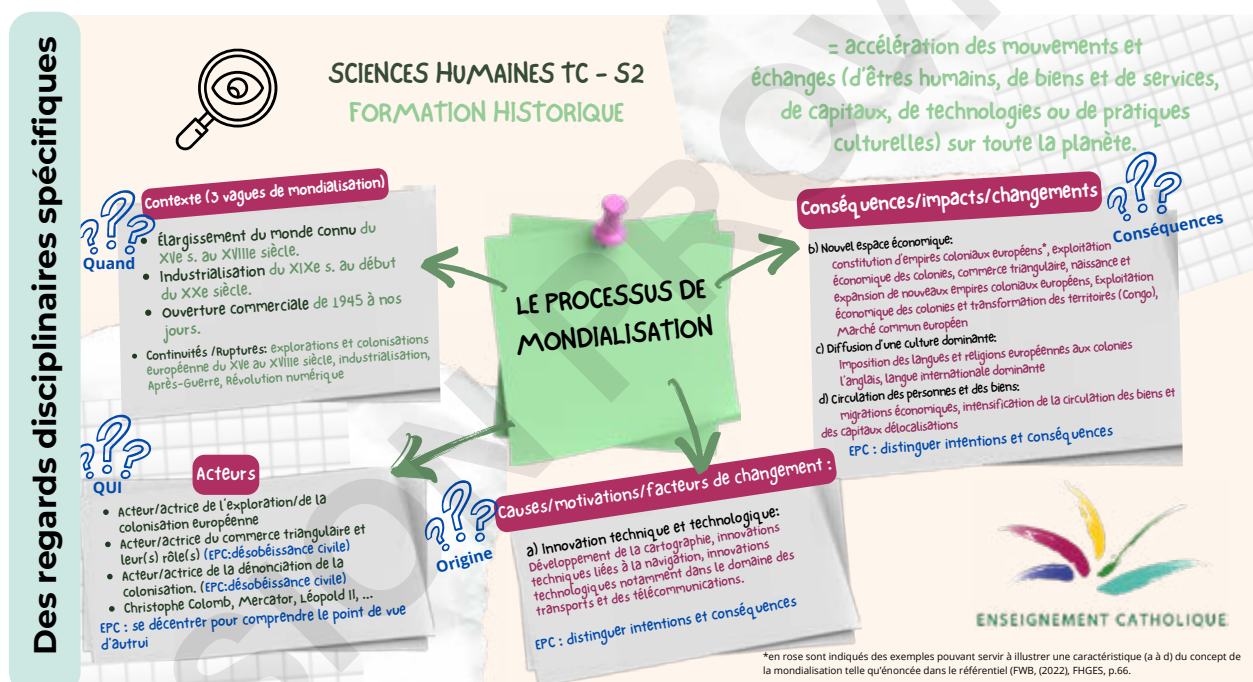


## 8.4 Spécificités et complémentarités des regards disciplinaires autour du concept de mondialisation en S2

À travers les situations d'apprentissage, en 2e secondaire, les élèves aborderont des exemples de mondialisation selon trois regards spécifiques et complémentaires :

- Celui de l'histoire qui étudie l'accélération des mouvements et des échanges d'hier à aujourd'hui sur toute la planète.
- Celui de la géographie qui caractérise l'impact de la mondialisation sur l'organisation des espaces/territoires.
- Celui des sciences économiques et sociales qui analyse l'augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information.

**Il ne s'agit donc pas de faire de la 2e année du secondaire une année de spécialisation en mondialisation.** C'est bien le développement des regards et apprentissages disciplinaires spécifiques et complémentaires au sein des sciences humaines qui est visé.

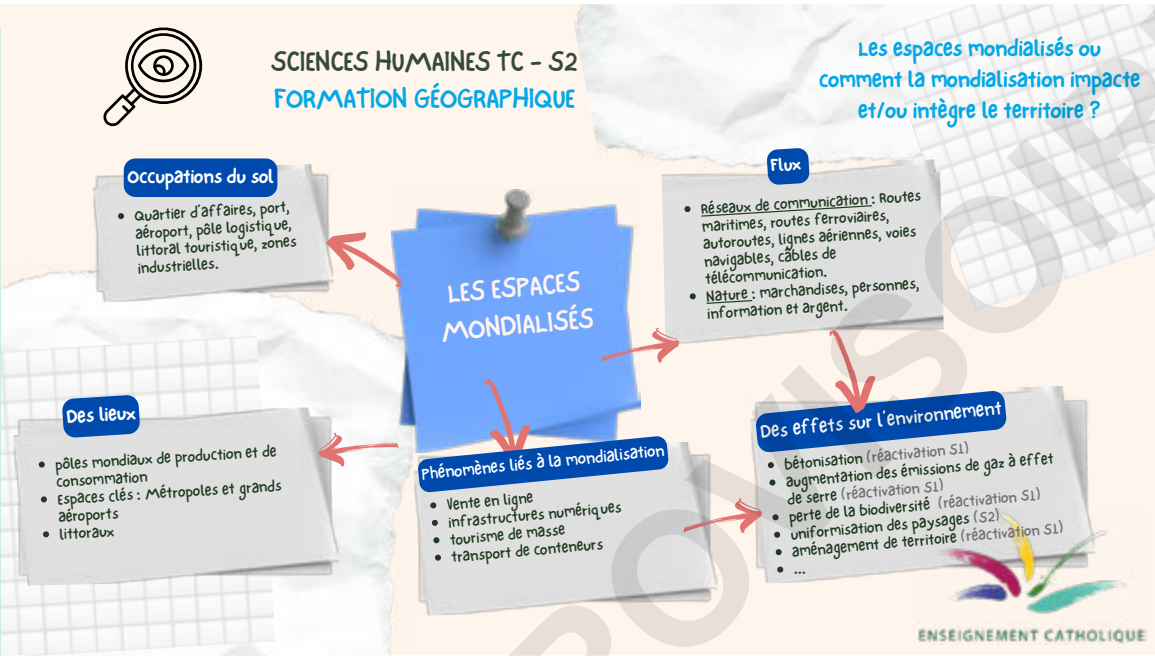


# Des regards disciplinaires spécifiques



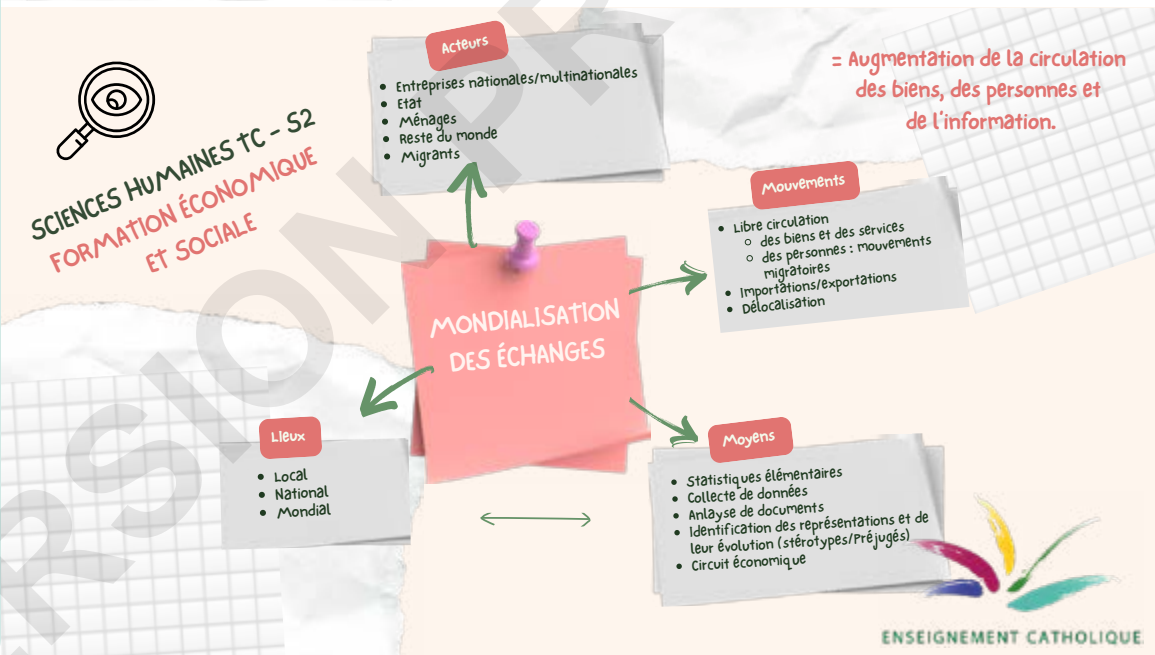
## SCIENCES HUMAINES TC - S2 FORMATION GÉOGRAPHIQUE

Les espaces mondialisés ou comment la mondialisation impacte et/ou intègre le territoire ?

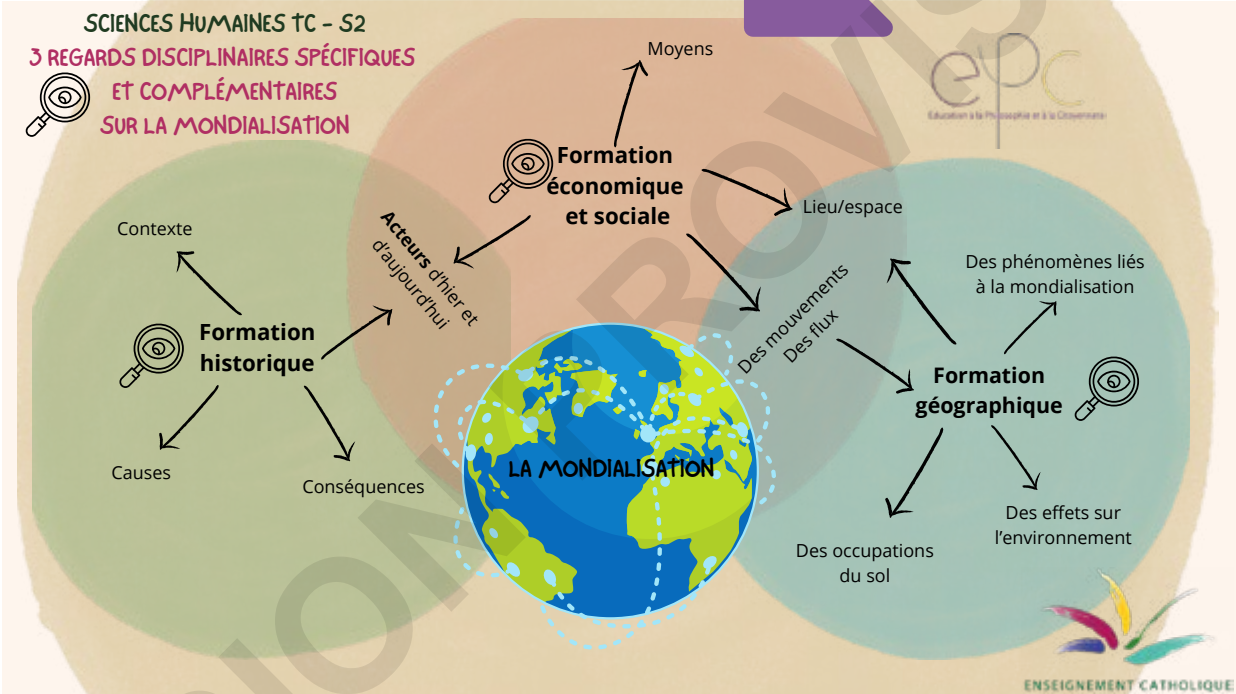


## SCIENCES HUMAINES TC - S2 FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

= Augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information.



Des complémentarités



## 9. AUTRE(S) RESSOURCE(S)



### Balises autour de l'évaluation

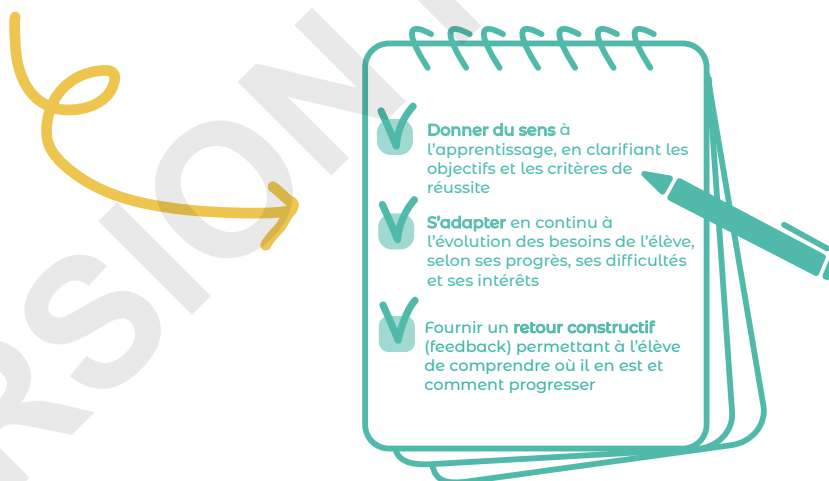
En classe, les enseignants sont confrontés quotidiennement à la diversité et à l'évolution constante des besoins d'apprentissage des élèves. Ces besoins ne sont pas figés : ils changent selon les expériences vécues, les contextes d'apprentissage et les progrès réalisés. Une gestion dynamique et réactive de cette diversité est essentielle pour anticiper les difficultés d'apprentissage et favoriser la réussite de tous. Dans ce cadre, l'évaluation joue un rôle central : elle n'est pas une fin en soi, mais un outil au service du développement de l'élève.

Évaluer et différencier sont indissociables. Pour soutenir la réussite, il est nécessaire d'adopter des pratiques d'évaluation évolutives, inclusives et formatrices, capables d'identifier les besoins changeants des élèves et d'ajuster en continu les approches pédagogiques, les supports et l'accompagnement proposés.

#### Pourquoi et comment évaluer ?

L'évaluation est bénéfique lorsqu'elle accompagne le processus d'apprentissage et aide l'élève à progresser. Elle devient préjudiciable lorsqu'elle se limite à mesurer, classer ou sanctionner, car elle peut engendrer stress et démotivation.

Une évaluation efficace doit :



Ainsi, l'évaluation doit être considérée comme un processus dynamique et interactif, qui soutient à la fois l'élève et l'enseignant dans leur démarche d'amélioration continue.

## Quand et sous quelle forme évaluer ?

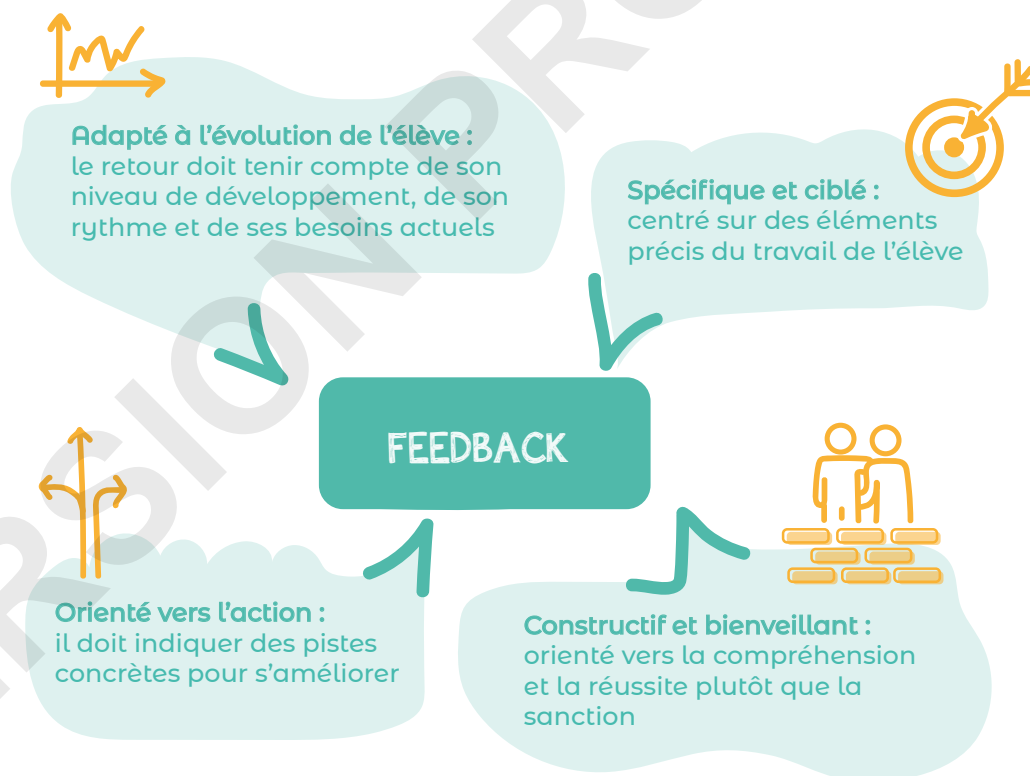
L'évaluation doit être présente tout au long du parcours d'apprentissage, dès la planification et jusqu'à la consolidation des acquis.

Elle doit être flexible et évolutive, permettant d'ajuster en permanence les pratiques pédagogiques en fonction des observations faites en classe.

- **L'évaluation formative** constitue le cœur de cette approche.  
Pratiquée en cours d'apprentissage, elle a pour but de suivre les progrès de chaque élève et d'identifier les obstacles rencontrés. Elle favorise également l'autorégulation et l'autoévaluation, en aidant les élèves à reconnaître leurs réussites et leurs défis.  
Cette démarche est particulièrement utile pour la différenciation pédagogique, car elle s'appuie sur des indices concrets du développement de chaque élève et favorise un apprentissage personnalisé.
- **L'évaluation sommative** intervient à la fin d'une ou de plusieurs séquences pour dresser un bilan des acquis d'apprentissage. Toutefois, elle doit aussi nourrir la réflexion sur les prochaines étapes, en tenant compte de l'évolution du parcours de chaque élève.

## L'importance de l'observation et du feedback

Le feedback constitue un levier essentiel de progression. Il doit être :



Un feedback efficace aide les élèves à interpréter leurs erreurs comme des opportunités d'apprentissage, à valoriser leurs progrès et à s'engager activement dans leur parcours.

L'observation régulière et systématique en classe est une méthode essentielle pour recueillir des preuves d'apprentissage réelles et contextualisées.

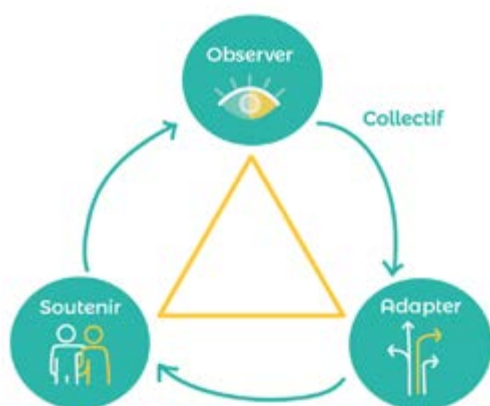
Elle permet à l'enseignant :

- d'identifier les stratégies utilisées spontanément par les élèves ;
- de repérer les signes de compréhension ou de difficulté ;
- d'ajuster immédiatement son accompagnement ;
- de documenter les progrès dans une perspective longitudinale<sup>70</sup>.

Les observations peuvent être consignées sous forme de grilles descriptives, de journaux de bord ou de portfolios, constituant des preuves tangibles de l'évolution des compétences des élèves.

### Comment faire de l'évaluation un soutien aux apprentissages ?

Interroger et ajuster les pratiques d'évaluation est essentiel pour en faire un instrument de croissance plutôt qu'un outil de sélection. Cela implique :



- d'aligner les évaluations sur les objectifs d'apprentissage réels ;
- d'adapter les outils et critères aux besoins évolutifs de chaque élève ;
- d'utiliser l'observation et le feedback pour ajuster en continu les pratiques pédagogiques ;
- d'encourager la participation active des élèves à leur propre évaluation, afin qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

L'erreur doit être perçue comme un élément normal du processus d'apprentissage. Reconnaître, analyser et comprendre l'erreur aide les élèves à construire des stratégies cognitives durables et à développer une mentalité de croissance.

### Communication et collaboration autour de l'évaluation

Communiquer clairement les objectifs et les critères d'évaluation aux élèves et aux parents favorise la transparence et la motivation. Cette communication aide chacun à comprendre la logique du processus évaluatif et à soutenir efficacement l'apprentissage.

Le travail d'équipe au sein de la communauté éducative est également déterminant. Concevoir, observer et analyser les évaluations en collaboration permet de garantir l'équité, la cohérence et la pertinence des pratiques, tout en répondant mieux aux besoins diversifiés des élèves.

### Validation des acquis du cours de sciences humaines

Pour valider les acquis du cours de sciences humaines, l'enseignant établit un avis sur la base des apprentissages liés aux disciplines.

**Chacun des trois volets disciplinaires participe de manière équivalente à la validation des acquis du cours de sciences humaines.**

<sup>70</sup> Apprendre à apprendre tout au long de la vie.

## Conclusion

L'évaluation au service de l'apprentissage repose sur une approche évolutive, réflexive et collaborative. Elle s'appuie sur l'observation continue, l'adaptation constante des pratiques et le feedback constructif aux besoins changeants des élèves.

Ainsi, elle devient un véritable moteur de progrès pour tous, favorisant une éducation inclusive, différenciée et équitable.

## 10. LEXIQUE<sup>71</sup>

### Formation historique

- **Fait historique** : énoncé à propos d'une réalité du passé que l'on peut objectivement attester à l'aide de documents. L'histoire distingue trois types de faits : des événements (ex. : proclamation de l'Indépendance du Congo), des phénomènes (ex. : exploitation des colonies) et des évolutions (ex. : évolution du fait religieux).
- **Repère temporel** : tout fait historique permettant de (se) situer dans le temps. Le repère peut être une période, une rupture, un moment clé, un fait marquant.
- **Périodes conventionnelles** : découpage du temps en durées variables reconnu par convention en histoire.
- **Moment clé** : découpage du temps caractérisé par des changements et qui éclaire une (des) réalité(s) d'aujourd'hui.
- **Rupture** : fait historique (un événement, un phénomène ou une évolution) qui induit un changement majeur. Il faut noter qu'une rupture peut résulter d'un processus antérieur parfois très long et qu'elle n'exclut pas certaines continuités.
- **Savoir culturel** : héritage (personnages, lieux, événements, patrimoine littéraire, architectural et artistique, commémorations...) relatif à nos régions ou faisant partie du patrimoine commun de l'Humanité.

### Formation géographique

- **Aléa (naturel)** : événement à l'origine de la situation de danger, par exemple un séisme. Il n'est potentiellement dommageable que si les populations, biens, activités, territoires... sont à la fois exposés aux conséquences de sa réalisation et sont vulnérables à ces conséquences. C'est toujours un événement dont l'occurrence est aléatoire (on ne sait pas quand il se produira), mais dont la probabilité (il peut se produire autant de fois par an ou par siècle...) peut être calculée (ex. : les crues centennales).
- **Aménagement du territoire** : action volontaire et réfléchie menée sur un territoire par une collectivité pour le protéger, l'améliorer et/ou corriger les dysfonctionnements (ex. : digue contre des inondations).
- **Composante bioclimatique** : ensemble d'éléments liés à la végétation en lien avec les conditions climatiques.
- **Composante orohydrographique** : ensemble d'éléments liés au relief et à l'hydrographie.
- **Composante spatiale** : désigne les objets présents à la surface de la Terre regroupés en catégories présentant des caractéristiques communes.
  - On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en une seule composante spatiale. On parle alors de « Milieu » c'est-à-dire ce qui entoure.
  - On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en deux composantes du territoire. On parle alors d'« éléments naturels » et d'« éléments humains ».
  - On peut regrouper tous les objets du Milieu à la surface de la Terre en cinq composantes spatiales :
    - *Éléments naturels* :
      - ◊ les milieux et les phénomènes naturels ;
      - ◊ les ressources naturelles.
    - *Éléments humains* :
      - ◊ les populations humaines ;
      - ◊ les économies et le développement ;
      - ◊ les ensembles politiques et les sociétés.

<sup>71</sup> FWB, (2022). Référentiel FHGES, p.33, pp.103-107 et pp.138-145.

On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en un nombre infini de composantes spatiales.

• **Croquis cartographique** : carte schématique et simplifiée destinée à mettre en évidence les composantes essentielles d'un territoire, leurs éventuels liens ou leur évolution.

• **Développement durable** : « Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir » (selon le rapport Brundtland).

Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

• **Disparités spatiales** : différences observées dans la répartition d'une composante spatiale, par exemple, l'habitat. Les disparités peuvent mettre en évidence une situation de déséquilibre territorial, par exemple, en matière de revenus.

• **Distance** : mesure de l'écart entre deux lieux ou entre un lieu et un repère ; elle peut être évaluée en km (ou m), en temps (minutes, heures) ou en coût ; elle peut aussi être perçue ou vécue en fonction de la nature du trajet (jugé agréable ou non) ou de critères sociaux (langue parlée).

• **Dynamique spatiale** : évolution spatiale de la répartition des objets sous l'action de processus internes à l'espace géographique étudié ou externes (liés à d'autres espaces plus grands ou plus petits). Ex. : un déplacement forcé de population, suite à un conflit, modifie le milieu naturel, certaines ressources naturelles, modes de production...

• **Échelle** : niveau spatial d'observation ou d'analyse d'un phénomène ou niveau d'intervention d'un facteur.

• **Échelle cartographique** : rapport entre des dimensions représentées sur une carte et des dimensions dans la réalité (ex. : sur le terrain). L'échelle peut être graphique ou numérique :

- l'échelle graphique est un tracé rectiligne divisé en différentes parties pour mesurer une distance sur une carte ;
- l'échelle numérique est une fraction indiquant le rapport existant entre la mesure sur la carte et la distance réelle.

L'échelle est d'autant plus petite que le dénominateur est grand.

• **Environnement** : ensemble d'éléments naturels et humains qui entourent un individu ou un groupe qui peuvent interagir entre eux et sur l'individu ou le groupe.

Synonyme : milieu de vie.

• **Espace** : de manière générale, toute portion de la surface terrestre.

• **Étalement urbain** : extension des surfaces urbanisées à la périphérie de la ville ou agglomération combinée à une diminution de la densité de population et des activités de la ville ou agglomération.

• **Facteur de localisation** : tout élément susceptible d'expliquer la présence d'une activité en un lieu plutôt qu'en un autre (ex. : la présence d'un port).

• **Figurés (cartographiques)** : symboles utilisés pour cartographier des informations, tracer des limites, des réseaux, montrer des dynamiques, des flux. On distingue généralement trois grands types de figurés :

- des figurés ponctuels (ou figures géométriques comme un cercle ou un carré) ;
- des figurés de surface (comme des hachures, des plages de couleur) ;
- des figurés linéaires (comme des lignes ou des flèches).

Ils sont choisis en fonction des variables à représenter et de l'échelle de cartographie :

- des éléments qui ont une localisation ponctuelle (ex. : à l'échelle continentale : ville, volcan) ou des valeurs absolues (ex. : nombre d'habitants) ;
- des phénomènes qui s'étalent en surface (ex. : région climatique, ensemble politique) ou des variables en valeurs relatives (ex. : densité de population) ;
- ou pour tracer des limites, montrer des dynamiques ou des flux.

- **Fonction de l'espace** : activité spécifique à un espace (ex. : habitat, industrie...).
- **Foyer de population** : zone géographique de forte densité humaine à l'échelle du monde, d'un continent, d'un pays.
- **Géoportail** : portail web public (ou privé) permettant l'accès à des services de recherche et de visualisation de données géographiques ou géolocalisées (issues de SIG), ayant le plus souvent une visée thématique ou territoriale. Il peut comprendre un globe virtuel, mais aussi d'autres informations (cartes anciennes) ou outils, par exemple, des outils pour réaliser des croquis cartographiques.
- **Globe terrestre** : sphère sur laquelle est dessinée la surface de la Terre. C'est une représentation de notre planète à une échelle réduite.
- **Globe virtuel** : à l'origine, représentation numérique en 2, puis 2,5 dimensions du globe terrestre et outil de visualisation fournissant de nombreuses images (ex. : Google Earth). L'utilisateur peut s'y déplacer librement en changeant la position et l'angle de vue.  
Aujourd'hui, logiciel ou site en ligne permettant d'avoir accès via internet à un ensemble de données géolocalisées. Le terme est dès lors très proche de géoportail.
- **Image (géographique)** : image satellite ou photographie au sol ou aérienne (oblique ou verticale) d'une partie d'un territoire. Il peut s'agir d'une vue générale (paysage) ou d'un gros plan (ex. : d'un bâtiment ou un carrefour). De plus en plus d'images géographiques sont aujourd'hui des images fournies par des satellites et diffusées par les globes virtuels.
- **Localisation (absolue ou relative) et situation** : la localisation absolue est exprimée par les coordonnées géographiques (latitude et longitude) auxquelles on ajoute parfois l'altitude. La localisation relative ou situation géographique est exprimée par rapport à d'autres repères référents.
- **Milieu** : désigne ce qui est autour et qui intègre un lieu, une activité, un groupe social ou une personne. Le terme est synonyme d'environnement (milieu géographique d'un lieu comprend des éléments d'ordre naturel (relief, climat, sol...), des éléments construits par les hommes (habitat, infrastructures de transports, usines...) ou transformés par eux (champs cultivés, fleuves canalisés...).  
Le milieu naturel correspond à l'ensemble des éléments de la nature (reliefs, climats, sols, eaux...) présents et associés dans ce milieu.
- **Occupation du sol** : couverture physique et biologique de la surface terrestre. On peut soit identifier une occupation naturelle du sol : arbres, arbustes, herbage... soit une occupation dite « artificielle » : constructions, revêtements de sols...  
À ne pas confondre avec utilisation du sol.
- **Évolution de l'occupation du sol** : changements que l'on peut repérer en matière d'occupation du sol. Ils peuvent être positifs (réaménagement des espaces publics d'un quartier urbain central) ou négatifs (apparition d'une friche industrielle suite au départ d'une industrie).
- **Organisation de l'espace/du territoire** : manière dont se structure un espace ou un territoire et/ou action de le structurer (voir Aménagement du territoire).
- **Paysage** : portion d'un territoire perçue par un observateur, il est constitué par l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis. Ses caractéristiques résultent de l'action et de l'interaction de facteurs naturels et/ou humains.
- **Plaine** : surface plane et peu élevée dans laquelle les cours d'eau sont peu ou pas encaissés.
- **Plan** : carte à grande échelle, relative à une portion réduite d'un territoire, soit à une échelle souvent inférieure à 1/10 000 (ex. : plan d'une ville, d'un quartier).
- **Planisphère** : représentation du globe terrestre en projection plane (d'un seul tenant), cette représentation varie selon le type de projection.  
Note : si la représentation se fait sous la forme de deux hémisphères côte à côte, on parle alors de mappemonde.
- **Plaque tectonique** : portion de la lithosphère (couche superficielle de la terre) constituant un bloc rigide souvent en mouvement par rapport aux autres plaques et expliquant les séismes à leurs frontières.

• **Plateau** : surface du sol relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés.

• **Répartition spatiale** : distribution spatiale des objets étudiés. La répartition peut revêtir des formes diverses : semis régulier ou irrégulier, concentration ou dispersion, spécialisation, ségrégation (par rejet de populations ou d'activités).

La densité (rapport entre le nombre d'objets et une surface déterminée) est un moyen de mettre en évidence la répartition.

• **Repère spatial** : tout élément localisé dans l'espace permettant de se situer par rapport à lui.

Ex. : un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne.

• **Représentation en 3 dimensions** : représentation de l'espace tel que perçu par notre vision tenant compte de la largeur, la hauteur et de la profondeur. Elle peut prendre la forme d'une maquette.

Note : les outils numériques actuels (géoportail, SIG...) permettent une représentation en 2,5 dimensions.

• **Représentation de l'espace** : support utilisé pour représenter l'espace : plan, carte, photographie, maquette, globe virtuel...

• **Risque** : il y a un risque si l'homme occupe un territoire marqué par un aléa. Le risque est donc la confrontation d'un aléa (phénomène potentiellement dangereux) et d'un espace où existent des enjeux qui peuvent être : humains, économiques et/ou environnementaux.  $(Risque) = (aléa) \times (enjeu)$ .

• **SIG (Système d'information géographique)** : système conçu pour recueillir, stocker, traiter, analyser, gérer et présenter tous les types de données spatiales dans un environnement numérique.

• **Situation** : voir Localisation relative.

• **S'orienter** : utiliser des points de repère pour se déplacer.

• **Territoire** : espace approprié par un groupe social.

• **Utilisation du sol** : usage ou exploitation qu'en font les humains : par exemple, l'agriculture, l'habitat, l'activité économique...

À une même occupation du sol, l'exemple « végétation herbacée » pourrait correspondre plusieurs utilisations : un jardin résidentiel ou une prairie, par exemple. De même, un type d'utilisation du sol peut recouvrir plusieurs types d'occupation : une zone résidentielle se compose de pelouses, de bâtiments, de surfaces imperméabilisées...

• **Végétalisation (verdurisation)** : processus volontaire de replantation (ex. : plantations de haies) et de réhabilitation du sol. En milieu urbain, il peut s'agir de création de parcs, d'étangs, de plantation d'arbres dans les rues, de végétalisation de toitures et terrasses, voire de murs, d'implantation de zones maraichères...

• **ZCIT (zone de convergence intertropicale)** : zone de convergence des masses d'air qui se déplacent des tropiques vers l'équateur (alizés).

## Formation économique et sociale

• **Agent de socialisation** : groupe social qui contribue à la transmission des normes et des valeurs à un individu en particulier. Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école, les groupes de pairs et les médias.

• **Agent économique** : entité qui remplit une fonction spécifique dans l'activité économique. Chaque agent appartient à une des catégories suivantes identifiable par sa ou ses fonctions principales : les ménages (fonction de consommation), les entreprises non financières et financières (fonction de production), l'État (fonction de production de biens publics et de redistribution) et le reste du monde (fonction de production par les importations belges et de consommation par les exportations belges).

• **Banque** : entreprise financière qui reçoit les dépôts d'argent de ses clients, gère leurs moyens de paiement (cartes de débit et de crédit) et leur accorde des prêts.

• **Besoin/Envie** : sentiment de manque accompagné du désir de le faire disparaître par la consommation d'un bien ou d'un service. Satisfaire un besoin est indispensable à la vie, satisfaire une envie ne l'est pas.

- **Bien** : objet matériel ou immatériel (droit) visant à satisfaire un besoin ou une envie. Un bien mis à la disposition d'une seule personne est individuel (un vêtement, la boîte à tartines d'un enfant...). Un bien mis à la disposition du public est collectif (les transports en commun, le tableau d'une classe, le livre d'une bibliothèque...).
- **Budget du ménage** : présentation détaillée des revenus et des dépenses d'un ménage pour une certaine période.
- **Changement social** : modification de grande ampleur et durable qui concerne une société dans son ensemble. Par exemple, le passage des sociétés rurales aux sociétés industrielles marqué par une modification dans l'organisation du travail et les modes de production des biens ; la montée de l'individualisme dans les sociétés occidentales contemporaines marqué par l'émergence de valeurs telles que l'épanouissement personnel, l'autonomie individuelle, la liberté de choix.
- **Circuit économique et flux** : représentation schématique du fonctionnement d'une économie. On va y voir apparaître les quatre agents économiques ainsi que les flux réels et monétaires qui se produisent entre eux. Les flux sont des mouvements qui se produisent entre deux agents économiques. On identifie les flux réels qui correspondent à un mouvement de bien ou de service et les flux monétaires qui correspondent à un transfert de monnaie.
- **Commerce équitable** : pratique commerciale conçue pour assurer une juste rémunération à des producteurs, afin qu'ils puissent développer leur activité à long terme et améliorer leur niveau de vie, majoritairement dans une perspective de développement durable.
- **Communication** : processus de transmission et de partage d'informations entre un émetteur (énonciateur) et un récepteur (destinataire). La communication ne s'arrête pas seulement au langage verbal ; la position d'un individu dans l'espace, ses mouvements, gestes, regards... sont aussi des formes de communication.
- **Consommation** : action d'utiliser, immédiatement ou progressivement, des biens et des services dans le but de satisfaire un besoin ou une envie.
- **Consommation collaborative** : modèle économique par lequel les consommateurs partagent sous une forme gratuite ou payante l'usage de biens ou services (prêts, location, échange, partage, dons...). Il s'agit donc d'un modèle où l'usage prédomine sur la propriété.
- **Consommation responsable** : mode de consommation (individuelle ou collective via le choix des dépenses de l'État et des collectivités locales) qui prend en compte des enjeux particuliers, c'est-à-dire une consommation qui soit à la fois respectueuse de l'environnement, bénéfique pour l'économie (notamment locale), mais aussi positive pour la société.
- **Cotisations sociales** : prélèvements obligatoires sur les rémunérations que les travailleurs et les employeurs versent au bénéfice du financement de la sécurité sociale.
- **Cout du travail** : cout global de la main-d'œuvre salariée. Il se calcule en ajoutant, au salaire brut, les cotisations sociales patronales.
- **Crédit** : prêt d'argent, le plus souvent consenti par une banque. On parlera de crédit à la consommation lorsque ce prêt est accordé à des particuliers pour financer des achats de biens et services. On parle de crédit hypothécaire lorsque l'emprunt est garanti par un bien immobilier.
- **Culture** : ensemble des connaissances, des croyances, des valeurs, des lois, des coutumes, des créations artistiques, des habitudes et des compétences techniques, symboliques et sociales, acquises par les membres d'une même société.
- **Délocalisation** : pratique des entreprises consistant à fermer une usine sur le territoire national pour en ouvrir une autre à l'étranger où les conditions de production sont jugées plus favorables (couts salariaux plus faibles, rapprochement des sources d'approvisionnement, diminution des charges fiscales...).
- **Dépenses** : argent utilisé pour acquérir des biens et services. On distingue les dépenses fixes ou incompressibles (dépenses obligatoires à payer à échéances régulières telles que le loyer ou le remboursement d'un emprunt) et les dépenses variables (dépenses qui fluctuent d'une période à l'autre et dont l'échéance n'est pas fixée telles que les frais de nourriture et d'habillement).

• **Développement durable** : « *Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.* » (selon le rapport Brundtland) Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

• **Égalité** : principe selon lequel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs. On distingue l'égalité devant la loi (disposer des mêmes droits et se voir appliquer les mêmes obligations), l'égalité des conditions (posséder les mêmes conditions de vie, les mêmes ressources économiques, sociales ou culturelles) et l'égalité des chances (disposer des mêmes chances et des mêmes possibilités d'accéder aux professions et aux positions sociales choisies).

• **Équité** : principe qui conduit à corriger des inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés (voir Justice sociale).

• **Entreprise** : agent économique dont la fonction principale est la production de biens et/ou de services pour les vendre sur un marché (banque, exploitation agricole, boucherie, constructeur automobile, cabinet dentaire...). Un des objectifs de son activité est la réalisation d'un profit mais il en existe d'autres notamment dans le cadre de l'économie sociale.

• **Épargne** : partie du revenu disponible qui n'est pas dépensée.

• **État** : agent économique ayant notamment pour fonctions la production de services publics destinés à la collectivité (justice, enseignement, infrastructures routières...) et la gestion de la politique de redistribution des revenus (sécurité sociale). En Belgique, la notion d'État recouvre l'État fédéral et les entités fédérées (régions, communautés).

• **Facteurs de production** : ensemble des moyens mis en œuvre pour produire des biens et services. On distingue le facteur travail (ensemble du travail des individus, également appelé main-d'œuvre) et le facteur capital (ensemble du capital fixe tel que les machines et l'outillage mais aussi les consommations intermédiaires telles que les matières premières et l'énergie).

• **Famille** : ensemble de personnes unies par un lien de parenté (filiation, alliance). On distingue différentes formes familiales : famille nucléaire, monoparentale, recomposée, homoparentale...

• **Genre** : le genre est un construit social. Là où les différences biologiques sont données et naturelles, les identités de genre sont liées à la transmission – à travers divers dispositifs de socialisation (famille, école, médias, culture, amitiés...) – de manières d'être, de penser et d'agir orientant chaque individu vers des modèles identitaires et des rôles sociaux historiquement attribués à chaque sexe.

• **Groupe social** : groupe composé de plusieurs individus ayant des caractéristiques ou des buts communs, mis en relation de par le statut et le rôle qu'ils jouent au sein de ce groupe.

• **Identité** : l'identité individuelle (qui suis-je ?) se constitue au départ d'un sentiment de continuité dans le temps et d'une reconnaissance par autrui de sa singularité. Elle est le résultat des socialisations successives ; elle évolue donc tout au long de sa vie. L'identité collective (qui sommes-nous ?) fait référence à l'appartenance d'un individu à un groupe ou à une catégorie sociale donnée ; elle implique qu'un ensemble de traits soient partagés par les individus qui composent un même groupe social.

• **Identité numérique** : facettes de l'identité d'un individu affichées dans le monde numérique de manière volontaire, involontaire ou héritée. Quatre sources contribuent à l'identité numérique d'un individu : ses réponses formelles (par exemple, lors de l'inscription sur un réseau social), sa mise en scène informelle de lui-même au gré de ses interventions (dépôt de texte, de photos...), son identité sociale via ses amis et relations et son identité héritée (qui s'élabore via toutes les autres mentions faites sur internet à son propos par les internautes).

- **Importations/Exportations - Importations** : achats, par les agents économiques installés en Belgique, de biens et de services produits dans le reste du monde. **Exportations** : ventes au reste du monde de biens et services produits en Belgique.
- **Impôt** : prélèvement obligatoire et sans contrepartie directe versé à l'État. Il sert principalement à financer les dépenses publiques.
- **Inégalités** : différences entre individus ou groupes sociaux, qui se traduisent en termes d'avantages ou de désavantages et qui fondent une hiérarchie entre ces individus ou groupes.
- **Insertion/Exclusion** : l'insertion est l'action qui a pour objectif de faire évoluer une personne isolée vers un état où les échanges avec son environnement social sont considérés comme satisfaisants. L'exclusion est le processus de fragilisation du lien social au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens installés avec d'autres individus ou des groupes d'individus, et pouvant aboutir à la mise à l'écart de la société d'un individu ou d'un groupe d'individus (SDF, personnes analphabètes, handicapées...).
- **Justice sociale** : principe et valeur qui permettent d'orienter et d'évaluer une situation dans laquelle il s'agit de distribuer ou de répartir des ressources entre les membres d'un même groupe social de façon équitable : comment établir qui a droit à quoi ? Comment parvenir à des décisions justes ? Le principe d'égalité consiste à donner à chacun strictement la même chose et celui de proportionnalité, à donner à chacun selon ses mérites, selon sa contribution ou selon ses besoins. La procédure suivie pour distribuer les ressources est considérée comme juste si une même règle du jeu s'impose à tous et si tout le monde a les mêmes chances au départ.
- **Lien social** : liens d'interdépendance entre les membres d'un même groupe social, orientés vers la satisfaction de besoins de protection (compter « sur » les autres) et de reconnaissance (compter « pour » les autres). La prise en charge du nouveau-né par la famille, l'affiliation à des groupes sociaux (amis, associations...), la participation au monde du travail, la reconnaissance de droits et de devoirs citoyens contribuent à nourrir et à renforcer le lien social.
- **Marché des biens et services** : lieu théorique de rencontre entre l'offre et la demande sur lequel va se déterminer le prix et les quantités échangées pour un bien ou un service donné.
- **Ménage** : agent économique dont la fonction principale est la consommation finale en vue de satisfaire des besoins ou des envies. Il se définit par une communauté d'habitat et de dépense, composée d'une ou plusieurs personnes qui ne partagent pas nécessairement un lien de parenté.
- **Migration** : la migration désigne le déplacement de populations d'un pays (ou région) vers un autre dans le but de s'y établir, pour des raisons économiques (recherche de travail, pauvreté...), politiques (guerres, conflits ethniques, persécutions...), culturelles (curiosité envers l'ailleurs, partage des valeurs d'une autre société humaine...) ou encore environnementales (aléas climatiques, épuisement des sols, catastrophes nucléaires...). On appelle mouvement migratoire le déplacement d'un ensemble des personnes qui migrent d'une région vers une autre, d'un pays à un autre. L'immigration désigne le mouvement d'un individu qui arrive dans un pays ou une région dont il n'est pas originaire ; c'est donc un mouvement vers l'intérieur. L'émigration désigne le mouvement d'un individu qui quitte son pays ou sa région pour aller s'établir ailleurs ; c'est donc un départ vers l'extérieur.
- **Modes de consommation** : ensemble des usages et des pratiques liés aux achats de biens et services, pour un consommateur ou un groupe de consommateurs donné. Les différences observées peuvent être imputables notamment à la culture, à la classe sociale, à l'âge, au lieu d'habitation ou au revenu.
- **Mondialisation** : élargissement des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies et de pratiques culturelles) de la sphère nationale au cadre mondial. La mondialisation entraîne un niveau d'interactions croissant entre les différentes régions et populations du globe.
- **Monnaie** : instrument économique qui a pour fonction première de servir de moyen de paiement et donc de faciliter les échanges. La monnaie fiduciaire est la monnaie comprenant les pièces et les billets. La monnaie scripturale est constituée des dépôts à vue auprès des institutions financières monétaires (on parlera plus simplement de banques commerciales).

- **Mouvement social** : forme d'action collective. Pour qu'il y ait mouvement social, il faut qu'il y ait un conflit portant sur l'avenir même de la société, qui oppose des acteurs sociaux qui ont des visions et des idéologies différentes. Ceux-ci s'organisent pour protester, contester, afin d'imposer des changements dans la structure sociale ou politique.
- **Moyens de paiement** : les moyens de paiement désignent l'ensemble des techniques et des supports mis à la disposition des particuliers pour effectuer des règlements et des transferts de fonds. Ils sont scindés en deux grandes catégories : la monnaie fiduciaire (billets et pièces) et les moyens de paiement scripturaux qui circulent entre les différents agents économiques par le biais de moyens dématérialisés (virements bancaires, cartes bancaires...).
- **Multinationale** : entreprise qui exerce ses activités productives dans plusieurs pays. Elle se compose d'une « société mère », qui se situe dans le pays d'origine, et d'un ensemble d'unités de production détenues ou contrôlées par cette société mère, appelées « filiales » et situées à l'étranger.
- **Offre/Demande - Offre** : quantité de biens ou de services que les offreurs ou vendeurs souhaitent vendre, à un prix donné, sur un marché. **Demande** : quantité de biens ou de services que les demandeurs ou acheteurs souhaitent acheter, à un prix donné, sur un marché.
- **Pouvoir** : capacité d'une personne ou d'un groupe de personnes d'influencer le cours des choses, en ce compris l'action d'autres personnes, en mobilisant des moyens matériels (force physique, armes, argent, outils, techniques...) ou non matériels (prérogatives liées à un statut, capacité de contrôler les activités d'autres personnes). L'utilisation de ces moyens est limitée par les règles qui sont d'application dans un contexte donné et conditionnée par l'approbation des personnes qui sont visées ou concernées. L'autorité peut être considérée comme un pouvoir légitimé, reconnu.
- **Production** : quantités de biens et/ou de services produits par des entreprises ou par l'État sur une période donnée et destinés à satisfaire des besoins ou des envies.
- **Publicité commerciale** : ensemble des actions mises en œuvre par une entreprise commerciale ou industrielle pour faire connaître ses produits ou services et en promouvoir la vente.
- **Rapports sociaux** : liens d'interdépendance, de force, de domination, de collaboration, d'alliance... qui s'établissent entre des acteurs individuels ou collectifs et qui caractérisent leurs positions respectives dans l'organisation du groupe social auquel ils appartiennent.
- **Redistribution** : ensemble des mécanismes mis en place par l'État qui consistent à prélever une partie des revenus de certains agents économiques au travers des cotisations sociales et des impôts pour les redistribuer à d'autres, sous forme de prestations sociales (allocations de chômage, remboursement de soins de santé, pensions, allocations familiales...) et ce, afin de réduire les inégalités ou de couvrir les risques sociaux qui conduisent à une perte de revenus d'activité.
- **Règles** : les règles indiquent comment il faut (ou faudrait) agir, se comporter ou se tenir dans une situation donnée. Proches de la notion de normes, les règles ont une portée collective, elles précisent ce qui est autorisé ou interdit, indiqué ou malvenu dans un contexte déterminé. Il n'y a pas de règle sans sanction, négative (punition, privation...) ou positive (encouragements, félicitations...). La sanction renforce la pertinence de la règle.
- **Représentations sociales** : les représentations sont des croyances, des connaissances et des opinions produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné (pauvreté, immigration, justice...). Le stéréotype est une généralisation simplifiée, appartenant aux représentations et appliquée à un groupe entier de personnes sans tenir compte des différences individuelles. Même les stéréotypes positifs ont un impact négatif, car ils enferment les personnes dans une généralisation abusive. Le préjugé est une idée préconçue socialement apprise, partagée par les membres d'un groupe, sans avoir de connaissances suffisantes pour évaluer la situation.
- **Revenu disponible** : ressources à la disposition du ménage pour consommer ou épargner. Elles se calculent en faisant la somme des revenus primaires (rémunérations) et des revenus de transfert (allocations sociales) après déduction des prélèvements obligatoires (impôts et cotisations sociales).

- **Revenus** : ressources perçues par un agent économique. Les revenus des ménages sont de quatre types : les revenus issus de l'activité économique, les revenus de transfert obtenus dans le cadre du processus de redistribution, les revenus de biens immobiliers (loyers) et les revenus de biens mobiliers (intérêts, dividendes).
- **Salaire brut/Salaire net du travailleur** : rétribution pécuniaire que perçoit un individu pour un travail donné. On obtient le salaire net (ou salaire poche) en soustrayant les cotisations de type fiscal (impôt sur le revenu) ou social (cotisations sociales salariales) du salaire brut.
- **Sécurité sociale** : système d'assurance sociale obligatoire et collectif, visant à couvrir certains risques sociaux. La sécurité sociale est organisée autour de sept piliers : pensions, chômage, soins de santé, allocations familiales, accidents de travail, maladies professionnelles et vacances annuelles. Son organisation est prise en charge par l'État.
- **Service** : bien immatériel, prestation. On peut citer, par exemple, les transports en commun, une coupe chez le coiffeur, une visite chez le dentiste...
- **Services publics** : services fournis par l'État (mobilité et transport, santé, enseignement, justice...).
- **Socialisation** : processus par lequel un individu acquiert les capacités requises pour devenir membre d'un groupe social et se constitue une identité. On distingue socialisation primaire (au cours de laquelle l'enfant intègre une vision du monde contingente, c'est-à-dire liée à des particularités de sa famille, et déterminée par les conditions objectives d'existence propres à la position sociale de cette famille) et socialisation secondaire (liée à l'insertion dans un secteur plus précis du monde social : l'école, une profession...). Les personnes physiques qui interviennent dans ce processus de socialisation ainsi que les institutions qui l'encadrent (famille, école, religion...) constituent les agents de socialisation.
- **Statut et rôle** : le **statut** correspond à la position occupée par un individu dans un domaine de la vie sociale. À chaque statut correspondent une fonction, associée à une série de droits, de devoirs, d'obligations et de rétributions spécifiques, en général fixés par une institution, au sein de laquelle le statut définit souvent la place d'un individu dans une hiérarchie. Le **rôle** est l'ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef(fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins de la famille, d'éduquer ; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir...).
- **Transmission intergénérationnelle** : processus complexe dans lequel interviennent différents facteurs (liés à l'héritage, à la filiation, à la mémoire historique, culturelle et familiale) par lequel une génération transmet à la suivante ou la précédente des éléments conscients (habitudes familiales, manières d'être, expressions langagières...).
- **Valeurs** : principes ou idéaux qui motivent et orientent les conduites individuelles, leur donnent un sens et permettent de justifier les conduites individuelles. Les valeurs sont orientées vers la poursuite d'un bien collectif ou d'une cause commune. Elles forment des ensembles plus ou moins cohérents, appelés système de valeurs ou modèle culturel, qui ne sont pas fixés une fois pour toutes mais qui changent selon les lieux et les époques. À la notion de valeurs est souvent opposée celle d'intérêt, qui désigne le fait que l'action d'un individu ou d'un groupe est motivée par la poursuite d'un avantage matériel (argent...) ou symbolique (prestige, plaisir...) particulier.

VERSION PROVISOIRE

VERSION PROVISOIRE



Direction de l'Enseignement Secondaire  
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl  
Avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles  
<https://enseignement.catholique.be/>