



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE  
Rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles

# Étude du milieu

1<sup>er</sup> degré

**1A et 2<sup>e</sup> Commune**

*Photo réalisée par J.C. ADAM de l'Institut d'enseignement secondaire Saint-Luc à Liège.*

# Statut et rôle du programme

Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire du 24 juillet 1997 prévoit (article 16) que le « Gouvernement détermine les socles de compétences et les soumet à la sanction du Parlement ».

C'est la première fois dans notre pays que la société civile exprime explicitement ses attentes à l'égard de l'école en fixant, par les voies d'un décret, les compétences et les savoirs à atteindre par les élèves du secondaire en fin de premier degré et au terme des humanités.

Ces documents, rédigés par des groupes de travail composés de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs et de professeurs des trois réseaux d'enseignement, s'attachent à définir pour chaque discipline les compétences et les savoirs à maîtriser et sur lesquels devra porter la certification.

Leur rédaction a été supervisée par la Commission commune de pilotage instituée par le décret « Missions » (art. 61). Les textes ont été approuvés par le Conseil général de concertation (inter-caractères), le Gouvernement les a fixés, le Parlement les a confirmés après les avoir amendés. On peut les consulter sur le site <http://www.agers.cfwb.be>.

Ces documents n'ont pas de prétention méthodologique, même si l'articulation des compétences et des savoirs qu'ils prévoient n'est pas neutre.

Ce sont les programmes, « référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un Pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées », qui proposent la mise en œuvre. Leur approbation par la Commission des Programmes <sup>1</sup> et par le Ministre confirme que, correctement mis en œuvre, ils permettent bien d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans les Socles de compétences.

Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme documents de référence puisqu'ils s'inscrivent dans la logique décrétole des compétences à atteindre et qu'ils explicitent les visées éducatives et pédagogiques telles qu'elles s'expriment dans *Mission de l'École Chrétienne* <sup>2</sup> et dans le *Projet pédagogique de la FESeC* <sup>3</sup>.

1. Commission composée, pour notre réseau, de B. DUELZ, E. GILLET, J.G. NOEL et M. WILLEM.

2. LICAP, 1995.

3. FESeC, décembre 1997.

# Membres du “groupe à tâche” d’Étude du Milieu

*La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l’élaboration du présent programme.*

*Elle remercie également les nombreux enseignants qui l’ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.*

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

Dominique BERTRAND

Prosper BOULANGER

Olivier GOBERT

Jean-Louis JADOULLE

Christian PATART

Anne SIMON

en collaboration avec différentes équipes d’enseignants d’Étude du Milieu.

# Table des matières

<b>1. Présentation générale .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Regard sur l'évolution du programme .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Compétences .....</b>	<b>15</b>
<b>4. Outils de savoir-faire et outils de savoir .....</b>	<b>17</b>
<b>5. Exemples de situations d'apprentissage .....</b>	<b>21</b>
<b>6. Exemples de scénarios méthodologiques .....</b>	<b>24</b>
<b>7. Évaluation .....</b>	<b>29</b>
<b>8. Références .....</b>	<b>30</b>



# Chapitre 1

## Présentation générale

### 1.1 Cadre organisationnel

Le programme d'Étude du Milieu s'adresse aux professeurs du premier degré de l'enseignement secondaire. Il est commun aux deux années de ce degré.

Les quatre périodes hebdomadaires du cours d'Étude du Milieu, en première comme en deuxième année, doivent idéalement être prises en charge par un seul professeur. Les professeurs, souvent de formations initiales différentes, privilégieront le travail en équipe afin de construire un cours qui intègre les approches spatiales, temporelles et socio-économiques.

Le cours d'Étude du Milieu implique la nécessité de sortir de l'école. Les directions veilleront donc à faciliter les activités de terrain. Le cours d'Étude du Milieu requiert également un minimum d'infrastructures. Les directions voudront bien soutenir les initiatives visant à rencontrer ces besoins.

### 1.2 Principes de base

Au travers du cours d'Éveil de l'enseignement fondamental, l'élève a pris l'habitude d'appréhender son environnement de manière intégrée. Quatre axes principaux ont été privilégiés : l'homme, l'espace, le temps et la matière. Les apprentissages s'y articulent autour d'activités fonctionnelles et d'activités de structuration (voir le tableau page 8).

Dans le domaine des sciences humaines, il paraît important, d'un point de vue didactique, d'envisager des problèmes généraux avant d'apporter des éclairages disciplinaires dont les cours de géographie, d'histoire et de sciences humaines se chargeront progressivement au fil des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés.

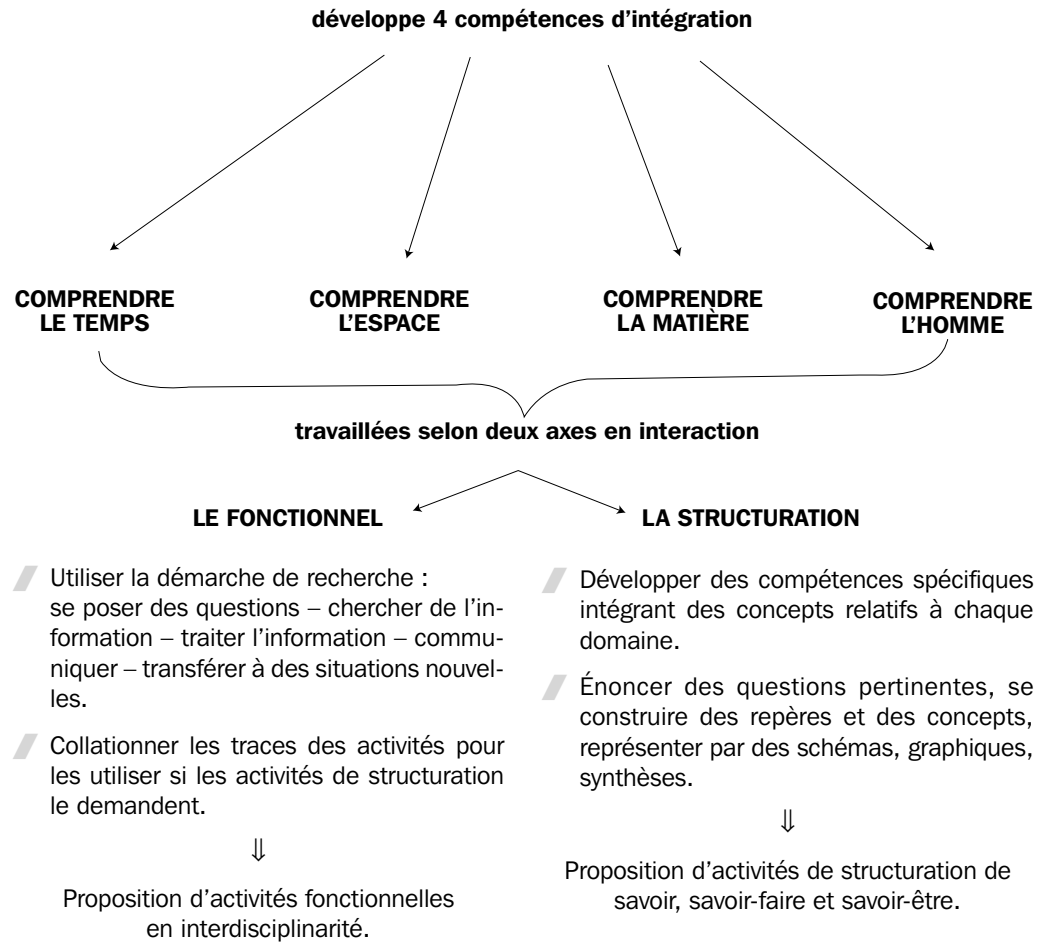
Le cours d'Étude du Milieu se situe logiquement au point de rencontre du cours d'Éveil de l'enseignement fondamental et des cours disciplinaires ultérieurs.

**Le milieu est une partie d'un territoire étudiée à l'échelle locale sur lequel vit une communauté qui organise ce territoire et qui est marquée par son histoire.**

L'Étude du Milieu constitue donc une approche globale qui intègre les dimensions socio-économiques, spatiales et temporelles de la vie des habitants de ce milieu. Le cours a pour but d'apprendre à l'élève à envisager les interactions entre ces trois dimensions.

# Plan d'ensemble du programme d'éveil de l'enseignement fondamental

## Le cours d'éveil



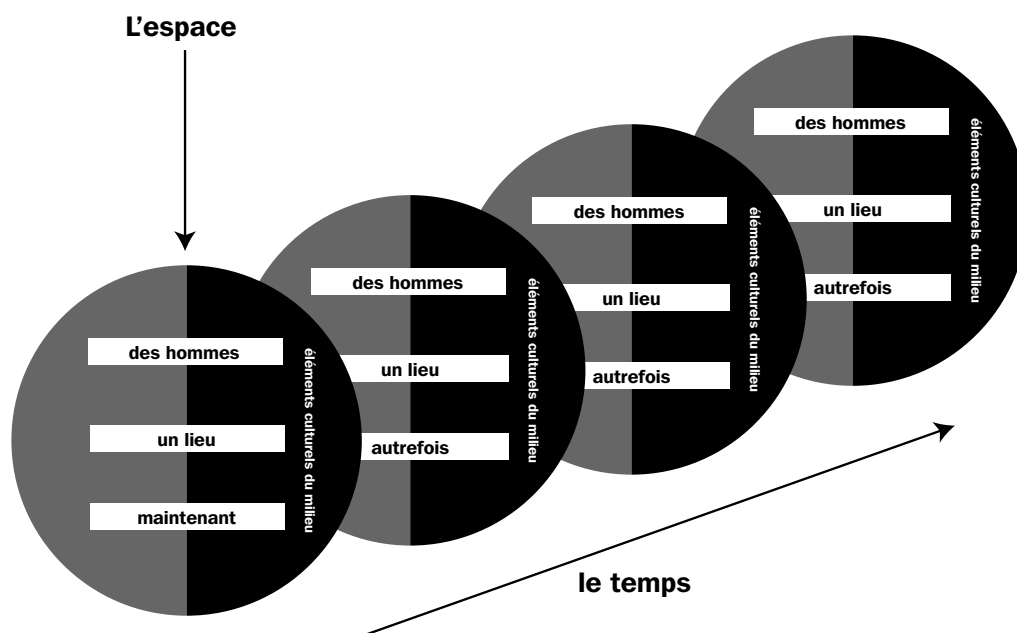


Les finalités du cours d'Étude du Milieu sont de :

- // faire découvrir à l'élève les milieux actuels qui l'entourent et, à travers eux, l'aire culturelle à laquelle il appartient et qui est façonnée par divers héritages ;
- // faire découvrir à l'élève les principaux modes d'organisation de l'espace qui prévalent dans cette aire culturelle, les conditions de vie des gens qui l'occupent aujourd'hui et la manière dont les uns et les autres se sont façonnés au fil des siècles, depuis l'époque gallo-romaine jusqu'à nos jours ;
- // utiliser ces milieux comme instrument de formation afin de développer des compétences de base ;
- // ouvrir l'élève aux principaux enjeux de la vie en société et développer sa citoyenneté responsable.

### 1.2.1 Le cours d'Étude du Milieu a pour objet la vie de l'homme, à un endroit bien circonscrit, à un moment bien précis qui est le présent.

- // Étudier un milieu, c'est s'interroger d'abord sur les hommes et les femmes qui y vivent. Ceux-ci doivent impérativement être au centre des préoccupations. L'étude des aspects matériels, « paysagers », d'un milieu ne peut pas être une fin en soi. Elle est un moyen, parmi d'autres, d'accéder à la compréhension de la réalité humaine.
- // Ces hommes et ces femmes vivent à un endroit bien circonscrit. Il s'agit d'un territoire à l'échelle locale (un quartier, un hameau, un village, une localité...). L'étude de ce territoire permet de prendre conscience de l'organisation de cet espace vécu par ses habitants. Pour interpréter l'organisation de cet espace, il est nécessaire de s'interroger à propos des localisations (où et pourquoi là ?).
- // Ces hommes et ces femmes vivent aujourd'hui. Les milieux étudiés appartiennent donc au temps présent. Cependant, tout milieu recèle des traces plus ou moins nombreuses, variées et bien conservées du vécu des hommes et des femmes d'autrefois. Ces éléments résiduels exercent une influence sur la vie des hommes et des femmes d'aujourd'hui. Pour les interpréter correctement, il faut les replacer dans leur contexte d'origine et en retracer l'évolution. Les traces qui affleurent dans le milieu renvoient en effet à diverses strates chronologiques dont chacune concourt, à sa manière, à façonner la situation actuelle. C'est donc bien une évolution qu'il s'agit de mettre en évidence et non pas l'état du milieu à un moment donné de son histoire.



**1.2.2 Les milieux étudiés sont soit “ordinaires”, soit “exemplaires”.  
Les professeurs choisissent librement les milieux ordinaires et/ou exemplaires  
qu’ils désirent étudier avec leurs élèves.**

- // On entend par milieu ordinaire un milieu commun, sans particularité marquante. C’est, par exemple, le milieu de vie de la plupart des élèves, le milieu où la plupart des écoles sont implantées.
- // On entend par milieu exemplaire un milieu investi par la culture d’un caractère d’exception, qui a valeur de patrimoine. Un milieu exemplaire présente, de façon évidente, des caractéristiques moins visibles ou effacées dans les milieux ordinaires. Il peut s’agir, par exemple, d’un milieu dans lequel une ou plusieurs logiques issues du passé restent dominantes. À travers l’état actuel d’un tel milieu, il est aisé de lire ses états antérieurs.

Les professeurs sont libres d’étudier avec leurs élèves des milieux ordinaires ou des milieux exemplaires. Cependant, il peut s’avérer utile, à l’occasion, d’associer dans une même étude un milieu ordinaire et un milieu exemplaire, l’objectif étant alors de renforcer la compréhension du premier par la connaissance du second. Dans les deux cas, les milieux doivent être choisis de façon à mettre en évidence les formes typiques d’organisation spatiale dans nos régions et à découvrir la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire. En voici un tableau récapitulatif :

<b>Formes d’organisation de l’espace</b>	<b>Périodes de l’histoire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>// Trois milieux-types appartenant aux territoires urbains :               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ un centre-ville ;</li> <li>■ un quartier à fonction économique dominante ;</li> <li>■ un quartier à fonction résidentielle dominante.</li> </ul> </li> <li>// Trois milieux-types appartenant aux territoires ruraux :               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ un village d’« openfield » ;</li> <li>■ un village de bocage ;</li> <li>■ un village rurbanisé.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>// Antiquité gallo-romaine (I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. – V<sup>e</sup> siècle ap. J.-C.).</li> <li>// Haut Moyen Âge (V<sup>e</sup> – X<sup>e</sup> siècle).</li> <li>// Moyen Âge (XI<sup>e</sup> – XV<sup>e</sup> siècle).</li> <li>// Temps Modernes (XVI<sup>e</sup> – XVIII<sup>e</sup> siècle).</li> <li>// Époque industrielle (XIX<sup>e</sup> siècle).</li> <li>// XX<sup>e</sup> siècle.</li> </ul>

Les professeurs déterminent le nombre de milieux qu’ils désirent étudier. Toutefois, il est légitime de penser que l’étude de six à dix milieux variés, ordinaires et/ou exemplaires, est nécessaire pour rencontrer, au fil des deux années, les diverses formes d’organisation de l’espace et les diverses périodes de l’histoire.

Les professeurs sont juges du temps qu’ils souhaitent consacrer à l’étude de chaque milieu. Certains d’entre eux en effet sont denses ou complexes et requièrent un travail d’investigation plus long et une mise en perspective plus détaillée. D’autres, au contraire, peuvent être découverts plus rapidement.

### **1.2.3 Les milieux étudiés sont accessibles soit de façon "immédiate", soit de façon "médiatisée". Le cours doit se partager équitablement entre les deux modes d'approche.**

- // Certains milieux sont accessibles aisément. C'est le cas de la localité où se situe l'école et des localités voisines. La rencontre avec ces milieux proches sera autant que possible directe, physique, fondée sur l'usage des sens.
- // D'autres milieux, par contre, sont accessibles plus difficilement. C'est le cas de la plupart des milieux exemplaires. S'y rendre suppose un déplacement organisé. Il semble réaliste d'envisager une telle activité à l'une ou l'autre reprise sur les deux ans.
- // D'autres milieux encore sont quasiment inaccessibles, tout au moins dans le cadre des activités scolaires normales. Ainsi en est-il des milieux lointains. Leur découverte ne peut être qu'indirecte, se faire à travers des médias. Dans ce cas cependant, les professeurs veilleront à dépasser une simple connaissance érudite. Ils s'efforceront d'apprendre à leurs élèves comment faire pour étudier un tel milieu à distance, comment utiliser intelligemment, dans ce but, des ressources informatives et documentaires, comment apprécier le degré de validité de ce mode de connaissance indirecte de la réalité.

Qu'il s'agisse de l'étude de milieux ordinaires ou de l'étude de milieux exemplaires, les professeurs donneront la priorité, chaque fois que faire se peut, à une approche immédiate, au moins à titre d'amorce. Ils s'efforceront, en tout cas, de répartir équitablement au fil des deux années de cours les milieux étudiés de façon immédiate et les milieux étudiés de façon médiatisée. Ils éviteront donc de consacrer tout leur temps à des activités de terrain ou, au contraire, à des études purement livresques.

### **1.2.4 L'étude de chaque milieu se décompose en trois phases : une phase d'investigation, une phase de mise en contexte et une phase de transfert.**

- // **La phase d'investigation (ou d'activités fonctionnelles)** s'applique à un milieu ordinaire et/ou à un milieu exemplaire. Elle met les élèves en situation de recherche. Sans négliger l'acquisition d'outils de savoir, elle favorise plus particulièrement l'apprentissage d'outils de savoir-faire (mentionnés dans le quatrième chapitre du programme). Elle porte tant sur l'organisation spatiale et la vie des hommes dans ce milieu que sur les traces du passé qu'il recèle.

En Étude du Milieu, l'émergence du questionnement, qui est le point de départ du processus d'investigation, prend appui sur l'observation d'un milieu donné. Cette observation, qu'elle soit immédiate ou médiatisée, induit un certain nombre de constats. Associés entre eux, ces constats font naître une série d'interrogations qui, une fois structurées, permettent de dégager des situations-problèmes. À partir de celles-ci s'engage la sélection des informations et des documents dont le traitement critique vise à trouver réponse aux questions posées.

- // **La phase de mise en contexte (ou d'activités de structuration)** prend appui sur les observations effectuées en phase d'investigation. L'objectif de ce moment de synthèse est double : d'une part, enrichir et élargir culturellement l'étude des milieux observés en phase d'investigation et, d'autre part, asseoir un certain nombre de connaissances générales à caractère spatial et temporel, y compris les aspects socio-économiques. L'intention est clairement d'apporter aux élèves du premier degré de nos écoles secondaires des outils de savoir systématiques et communs (mentionnés dans le tableau ci-dessus et détaillés dans le quatrième chapitre du programme).

La phase de mise en contexte offre donc aux professeurs la possibilité de pratiquer un enseignement centré plus spécifiquement sur un apport de culture générale. Elle permet, par exemple, de parcourir les grandes périodes de notre histoire. Ainsi, à partir de l'analyse d'un centre-ville d'origine médiévale, les professeurs peuvent, lors de la phase de mise en contexte, non seulement restituer, à l'aide de documents historiques, la vie quotidienne en milieu urbain au Moyen Âge mais aussi évoquer la vie des hommes dans la ville gallo-romaine, la ville d'Ancien régime, la ville industrielle, la ville nouvelle actuelle (un exemple de scénario méthodologique de ce type figure dans le sixième chapitre du programme). De même, la phase de mise en contexte peut prendre une dimension spatiale et relativiser le regard porté sur la ville actuelle d'Europe occidentale en découvrant la ville nord ou sud-américaine, la ville nord ou centre-africaine, la ville asiatique, etc.

/// **La phase de transfert** intervient au terme de l'étude de chaque milieu ou association de milieux. C'est un moment privilégié pour évaluer les compétences acquises. La phase de transfert peut également servir à amorcer une nouvelle phase d'investigation, selon une méthode d'enseignement « en spirale ». L'évaluation, telle qu'elle est envisagée ici, n'est donc pas une simple restitution à caractère certificatif mais un temps fort de la formation car elle sert également à intégrer les acquis et les transformer en aptitudes intellectuelles.

### **1.2.5 Les milieux étudiés en phase d'investigation appartiennent à nos régions. La documentation exploitée en phase de mise en contexte peut concerner des contrées plus lointaines.**

Au terme du cours d'Étude du Milieu, les élèves doivent être familiarisés avec les modes de vie actuels des groupes humains dans les grands types de paysages ruraux et urbains de nos régions d'Europe occidentale et avec les étapes marquantes — en terme d'acquis durables — de l'évolution de ces modes de vie.

/// Pour des raisons évidentes de commodité d'accès et d'observation immédiate, les milieux ordinaires et/ou exemplaires objets de la phase d'investigation seront situés dans nos régions proches. On pourra toujours saisir l'occasion d'un voyage scolaire, d'un échange linguistique, d'un projet interculturel, etc., pour aborder l'étude d'un milieu actuel — ordinaire ou exemplaire — situé à l'extérieur de cette aire culturelle. Cette pratique doit cependant demeurer exceptionnelle.

/// Par contre, lors de la phase de mise en contexte, il est tout à fait légitime d'utiliser des matériaux informatifs et documentaires concernant des régions plus lointaines, européennes ou même extra-européennes. Mais il doit bien s'agir de ressources auxiliaires utilisées dans le but d'amener les élèves, par exemple par effet de contraste, à nuancer le regard qu'ils portent sur nos régions.

Deux recommandations :

/// Les milieux étudiés en phase d'investigation ne peuvent pas être des « lieux-conservatoires » qui figent la réalité hors de l'espace, du temps et de la société d'aujourd'hui : archéosites, réserves naturelles, musées, etc. Ces lieux contiennent néanmoins des ressources intéressantes pour approcher, en phase de mise en contexte, telle ou telle réalité spatiale et temporelle, y compris dans ses aspects socio-économiques. Les professeurs n'hésiteront donc pas à en tirer parti avec leurs élèves, sans en faire cependant un objet d'étude en soi.

/// Les milieux doivent être étudiés en intégrant l'approche spatiale et l'approche temporelle. Les professeurs éviteront donc de traiter certains milieux pour leur « dominante géographique » et d'autres pour leur « dominante historique ».

## Chapitre 2

# Regard sur l'évolution du programme

Pour saisir la portée des orientations prises par la nouvelle version du programme d'Étude du Milieu, il n'est sans doute pas inutile de souligner les principales différences entre celle-ci et l'ancienne version, établie en 1979-1980 et révisée en 1988.

- // L'ancien programme concevait différemment les cours de première et ceux de deuxième année. Le nouveau programme couvre l'ensemble du degré. Cela permet d'accroître la cohérence générale du parcours des élèves et de donner aux équipes professorales plus d'aisance pour en concevoir la planification.
- // L'ancien programme préconisait, en première année, l'étude de milieux proches : école, quartier, localité, etc. Il réservait à la deuxième année l'étude de milieux plus éloignés : village de montagne, oasis, zone portuaire, etc. En première année, cette proximité n'était pas seulement spatiale, elle était aussi temporelle. L'étude du milieu local portait davantage son attention sur les périodes récentes. Les périodes plus anciennes étaient principalement abordées en deuxième année : villa gallo-romaine, seigneurie médiévale, ville de la Renaissance, etc. Le nouveau programme élargit le champ d'investigation de la première année. Il offre aux professeurs la possibilité d'étudier d'emblée des milieux éloignés. Il est ainsi plus aisé d'adapter le cours aux besoins du public, d'épargner les redites aux élèves issus d'écoles primaires où le cours d'Éveil a déjà exploré la localité, de prendre distance par rapport à un milieu proche jugé moins riche en ressources suggestives ou moins chargé de culture, etc. En deuxième année, les professeurs ne sont plus tenus d'étudier des milieux « éloignés dans l'espace et dans le temps ». Ils peuvent aussi s'intéresser à des milieux proches et amorcer, à partir d'eux, l'étude de milieux plus éloignés.
- // L'ancien programme traitait le passé de façon discontinue. Les milieux étaient étudiés sans enchaînement chronologique entre eux, sans vision d'ensemble des grandes périodes de l'histoire. Le nouveau programme demande qu'à travers l'étude des différents milieux les élèves acquièrent une connaissance élémentaire mais systématique de l'évolution de nos régions de la Préhistoire à nos jours.
- // L'ancien programme imposait le nombre des milieux à étudier et, via les exemples fournis, déterminait l'identité de chacun d'eux. Le nouveau programme laisse aux professeurs le libre choix des milieux qu'ils désirent étudier. Il se limite à définir les formes d'organisation de l'espace et les diverses périodes de l'histoire avec lesquelles les élèves doivent être familiarisés.
- // L'ancien programme faisait une place importante, en début de première année, à l'étude de l'école, lieu privilégié d'une série d'apprentissages à caractère social. Le nouveau programme n'impose plus d'étudier l'école. Mais il ne l'interdit pas non plus. Il suggère seulement — comme le conseillait déjà la version précédente — de ne pas isoler l'école du quartier où elle se situe. Celui-ci appartient à l'un des territoires urbains ou ruraux mentionnés dans le programme.

- /// L'ancien programme envisageait l'étude du milieu, en première année, plutôt à travers une approche immédiate. Il réservait davantage l'approche médiatisée à la deuxième année. Le nouveau programme ne fait plus cette distinction. Il laisse aux professeurs la liberté de pratiquer l'approche médiatisée dès la première année ou, au contraire, de continuer à pratiquer l'approche immédiate en deuxième année. Il recommande même d'associer les deux modes d'approche chaque fois que nécessaire, par exemple en étudiant conjointement une même question à travers un milieu ordinaire et un milieu exemplaire.
- /// L'ancien programme prescrivait, en deuxième année, une série d'études de cas. Les cas, étudiés pour eux-mêmes, disparaissent du nouveau programme. Ils avaient pour mission d'élargir les horizons du cours de première année, centré sur la localité de l'école. Désormais, ce rôle est assumé par les phases de mise en contexte, qui interviennent immédiatement après les phases d'investigation, donc dès la première année. Les dossiers mis au point par les professeurs dans le cadre des études de cas restent néanmoins de précieux instruments de travail. Ils serviront de recueil de documents dans les phases de mise en contexte. Ils pourront aussi, en phase d'investigation, fournir des ressources pour l'étude médiatisée de milieux exemplaires.
- /// L'ancien programme distinguait des cas à dominante géographique et d'autres à dominante historique. Il centrait ces derniers sur une époque précise. Le nouveau programme considère que tout milieu doit être abordé en associant étroitement les dimensions spatiale, temporelle et socio-économique. Il affirme aussi que l'étude d'un milieu, quel qu'il soit, doit toujours débiter par l'analyse de sa situation présente et s'efforcer de prendre en considération tous les aspects significatifs de son évolution.
- /// L'ancien programme ne prévoyait pas de moments spécifiques réservés à des apports culturels. Dans le nouveau programme, la phase de mise en contexte offre aux professeurs la possibilité de pratiquer un enseignement attentif à enrichir la culture générale des élèves et elle autorise, de manière ponctuelle, le recours à des méthodes plus expositives.
- /// L'ancien programme définissait déjà un certain nombre d'outils de savoir-faire au maniement desquels il enjoignait d'initier les élèves. Le nouveau programme va plus loin. Conformément aux *Socles de compétences*, il établit la liste systématique des outils de savoir-faire et des outils de savoir que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Il précise dans quel esprit mettre en œuvre de façon intégrée ces savoir-faire et ces savoirs. Il propose des pistes pour renouveler les techniques de l'évaluation et mieux préciser les finalités de celle-ci.

## Chapitre 3

### Compétences

**Au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, l'élève aura appris à formuler une question pertinente concernant la vie de l'homme dans un milieu donné actuel, à organiser son travail à partir de la question qu'il se pose, à traiter de façon critique des informations et à présenter les résultats obtenus en vue de faire comprendre à un interlocuteur quelconque comment vit l'homme dans ce milieu et pourquoi il y vit ainsi.**

Pour arriver à la maîtrise de cet objectif général, l'élève développera, avec l'aide du professeur, quatre compétences principales. Telles qu'énoncées ci-dessous, dans la colonne de gauche, ces compétences déterminent le niveau de maîtrise auquel l'élève doit accéder en fin de degré seulement. La colonne de droite constitue un guide pour l'enseignant. Elle doit lui permettre de concevoir des situations d'évaluation formative puis certificative calibrées de façon précise en fonction de l'énoncé de la compétence et du niveau de maîtrise qui peut être exigé. Pour accéder à ce niveau, les élèves seront confrontés progressivement, pour chaque compétence, à des situations d'apprentissage de plus en plus complexes.

L'articulation des quatre compétences n'est pas neutre. Elle est fidèle à la partie « Les savoir-faire communs aux deux disciplines » des *Socles de compétences*. Il s'agit, en fait, d'une approche par « situations-problèmes » qui relève d'une démarche inductive. À l'issue du premier degré, l'élève doit être capable de mobiliser seul ces quatre compétences. Cependant, en cours d'apprentissage, il n'est pas toujours nécessaire de les envisager simultanément. Ainsi, l'approche d'un milieu donné peut se limiter à entraîner l'élève à l'exercice d'une ou deux compétences.

Énoncé de la compétence	Conditions de l'évaluation
<p>1. Au départ d'un milieu donné actuel, l'élève formule une question pertinente qui met en évidence l'influence de l'espace et/ou du temps (y compris les facteurs socio-économiques) sur la vie de l'homme dans ce milieu.</p>	<p>Le milieu donné est représentatif d'un ou de plusieurs types de territoires et/ou d'une ou de plusieurs grandes périodes de l'histoire (voir le chapitre 4 du programme). Les élèves ont déjà été familiarisés aux connaissances nécessaires pour comprendre ces types de territoire et/ou ces périodes. Le milieu donné est observé de manière immédiate ou médiatisée. S'il l'est de manière médiatisée, les élèves ont été familiarisés aux types de documents proposés. Pour aider l'élève à observer et à s'interroger, des consignes de travail lui sont fournies.</p>
<p>2. Au départ d'un milieu donné actuel et en fonction d'une question pertinente, l'élève sélectionne dans un ensemble documentaire des éléments de réponse.</p>	<p>Le milieu donné est représentatif d'un ou de plusieurs types de territoires et/ou d'une ou de plusieurs grandes périodes de l'histoire (voir le chapitre 4 du programme). Les élèves ont déjà été familiarisés aux connaissances nécessaires pour comprendre ces types de territoire et/ou ces périodes. Pour rechercher des éléments de réponse, l'élève dispose :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o d'instruments de travail avec lesquels il a été familiarisé (atlas scolaires de géographie et d'histoire, dictionnaires usuels, encyclopédies pour la jeunesse, manuels, outils multimédias, etc.) ;</li> <li>o de documents de types variés (schémas, graphiques, tableaux, etc.) avec lesquels il a été familiarisé ;</li> <li>o de consignes de recherche qui l'aident à cerner les données utiles.</li> </ul>
<p>3. Au départ d'un milieu donné actuel et sur la base d'informations données, l'élève exprime des relations qui existent entre les différents éléments du milieu et qui permettent de comprendre et d'expliquer les conditions de vie de l'homme dans ce milieu.</p>	<p>Le milieu donné est représentatif d'un ou de plusieurs types de territoires et/ou d'une ou de plusieurs grandes périodes de l'histoire (voir le chapitre 4 du programme). Les élèves ont déjà été familiarisés aux connaissances nécessaires pour comprendre ces types de territoire et/ou ces périodes. Ils ont appris à réfléchir sur les liens logiques cause-conséquence. Pour repérer ces relations, l'élève dispose :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o d'informations relatives à ce milieu ;</li> <li>o de supports d'activités (carte muette, ligne du temps vierge, tableau à compléter, etc.).</li> </ul>
<p>4. Au départ d'un milieu donné actuel, l'élève communique, sous une forme appropriée, le résultat de ses recherches en veillant à répondre à la question pertinente définie au départ.</p>	<p>Le milieu donné est représentatif d'un ou de plusieurs types de territoires et/ou d'une ou de plusieurs grandes périodes de l'histoire (voir le chapitre 4 du programme). Les élèves ont déjà été familiarisés aux connaissances nécessaires pour comprendre ces types de territoire et/ou ces périodes. Pour s'exprimer valablement, l'élève dispose des résultats de sa recherche vérifiés par le professeur. Le mode de communication des résultats a fait l'objet d'un apprentissage approprié : texte bref étayé ou non de quelques documents justificatifs, dossier de quelques pages, exposé oral court illustré ou non, panneau ou schéma explicatif, ligne du temps commentée par écrit ou oralement, montage audiovisuel, etc.</p>



# Chapitre 4

## Outils de savoir-faire et outils de savoir

**L'apprentissage des quatre compétences exposées ci-dessus suppose le maniement d'un certain nombre d'outils de savoir-faire et d'outils de savoir. La maîtrise de ces outils doit se faire progressivement au fil des deux années de formation. Savoirs et savoir-faire ne sont pas à étudier pour eux-mêmes. Ils doivent servir à mieux comprendre la vie de l'homme dans un milieu actuel. C'est dans cet esprit également qu'il faut envisager leur évaluation.**

La liste proposée ici est strictement conforme au document *Socles de compétences*. L'évaluation de la maîtrise des outils énoncés a donc, au terme du degré, un caractère certificatif.

Toutefois, cette liste comporte aussi les énoncés d'outils qu'il est sans doute utile de mobiliser mais qui n'interviennent pas dans le cadre d'une évaluation certificative. Ces énoncés sont écrits en caractères italiques.

### 4.1 Outils de savoir-faire

#### 4.1.1 Outils de savoir-faire communs

- // Utiliser méthodiquement des instruments de travail ou de référence (atlas, dictionnaires, manuels, *cd-roms multimédia, pages « web », etc.*). Manier correctement une table des matières, un index (alphabétique, thématique, etc.), *un lexique, une bibliographie, des notes infrapaginales*, une légende qualitative et quantitative, une échelle linéaire et numérique, etc.
- // Lire un plan (de quartier, de circulation, de bâtiment, etc.) *et une coupe simple*.
- // Lire une carte simple (*topographique, routière, climatique, etc.*).
- // Lire un tableau de données (*statistique, synoptique*, à simple entrée, à double entrée, etc.). Construire un tableau pour organiser des données.
- // Lire un schéma (*organigramme, chronogramme, infographie, etc.*). Utiliser un schéma pour organiser des données.
- // Lire un graphique (de proportion, d'évolution, en bâtonnets, en bandelettes, en cercle, cartésien, sectoriel, etc.). Construire un graphique pour organiser des données.
- // Lire une image fixe (photographie, peinture, dessin, bas-relief, médaille, etc.) ou animée (film, vidéocassette, etc.).
- // Lire un texte informatif ou explicatif (article d'encyclopédie, de journal, notice de dictionnaire, page de manuel, etc.).

#### 4.1.2 Outils de savoir-faire liés à l'approche spatiale du milieu, y compris ses aspects socio-économiques

- // Utiliser des repères spatiaux.
  - Sur une carte de Belgique : les Provinces, les Régions et les Communautés.
  - Sur une carte d'Europe : les mers du Nord, Méditerranée et Baltique ; les Alpes et les Pyrénées.
  - Sur une carte du monde : l'équateur, le méridien de Greenwich, les tropiques et les cercles polaires ; les hémisphères Nord et Sud ; les continents et les océans ; les deux zones polaires, les deux zones tempérées et la zone intertropicale.
- // Utiliser des outils de représentation de l'espace.
  - Utiliser le planisphère et le globe terrestre.
  - Utiliser les 8 principales directions cardinales.
  - Utiliser un atlas (en s'aidant de l'index alphabétique, de l'index thématique et de la table des matières). Localiser un lieu sur une carte en recourant notamment aux coordonnées géographiques.
  - Lire une carte ou un plan (en s'aidant des légendes qualitative et quantitative, de l'échelle linéaire et numérique).
  - *Utiliser une carte ou un plan pour s'orienter et se déplacer sur le terrain.*
  - *Réaliser un profil topographique simple.*
  - *Dessiner une carte de synthèse simple.*
- // Lire un paysage.
  - Identifier l'angle de prise de vue d'un paysage (vue du sol, aérienne oblique ou aérienne zénithale).
  - Délimiter sur une carte un paysage observé.
  - Repérer, dans un paysage, la ligne d'horizon.
  - Déterminer les plans qui permettent de décomposer un paysage.
  - Caractériser le type de paysage (rural, rural d'openfield, rural de bocage, urbain, rural ou urbain résidentiel, urbain de centre-ville, urbain commercial, parc d'activités).

#### 4.1.3 Outils de savoir-faire liés à l'approche temporelle du milieu, y compris ses aspects socio-économiques

- // Utiliser des repères temporels :
  - Pour la Préhistoire : les premiers êtres humains et la sédentarisation
  - Pour l'Antiquité : les Celtes, l'apparition de l'écriture, l'Égypte antique, les Hébreux, les civilisations grecque et romaine
  - Pour le Moyen Âge : les migrations germaniques, l'Hégire, les invasions normandes, le développement des villes.
  - Pour les Temps Modernes : l'invention de l'imprimerie, les grandes découvertes, les perfectionnements de la machine à vapeur.
  - Pour la Période Contemporaine : la Révolution française, l'indépendance de la Belgique, les deux guerres mondiales, le début du conflit est-ouest, les débuts de la construction européenne, la conquête de l'espace, la chute du mur de Berlin.

Ces différentes civilisations et ces différents phénomènes historiques ne doivent en aucun cas faire l'objet d'un enseignement en tant que tel. Il s'agit seulement de repères auxquels les élèves doivent pouvoir se reporter.

- // Utiliser et construire des représentations du temps : frises, lignes, tableaux chronologiques.
- // Lire une trace du passé. Exploiter des sources historiques.
  - Distinguer un témoignage du passé d'une interprétation postérieure ou d'un exposé d'historien actuel.
  - Déterminer la nature d'un témoignage : non écrit (matériel, iconographique, oral) ou écrit (officiel, non officiel).
  - Distinguer un « document construit » (carte d'atlas d'histoire, restitution archéologique, etc.) d'un véritable témoignage historique (carte ancienne, dessin d'époque, etc.).

- Dresser la fiche d'identité d'un témoignage et de son auteur.
- *Établir le caractère direct ou indirect d'un témoignage.*
- Faire la part, dans un témoignage, entre les données volontaires et les données involontaires, entre les données objectives et les données subjectives, entre les données certaines et les données hypothétiques, entre les faits et les jugements portés sur les faits.
- Confronter deux ou plusieurs témoignages.

## 4.2 Outils de savoir

### 4.2.1 Outils de savoir liés à l'approche spatiale du milieu, y compris ses aspects socio-économiques

- // Identifier et caractériser les éléments naturels d'un milieu.
  - Le relief : altitude, plaine, plateau, montagne, vallée.
  - L'hydrographie : bassin hydrographique, crue.
  - Le climat : température moyenne, amplitude thermique, précipitations.
  - La végétation : rareté ou exubérance.
  - Limite naturelle.
- // Identifier et caractériser les interactions hommes-espace.
  - La population : nombre, densité, urbanisation.
  - Les déplacements des hommes : migration, navetteurs.
  - Les communications : les échanges et les télécommunications.
  - L'installation de l'homme dans les espaces à risques.
  - Les fonctions économiques du sol : agriculture, industrie, commerce, services, résidence.
  - L'organisation sociale : école, quartier et commune ; vie associative ; exploitation et exclusion sociales.
  - L'implication sur la vie sociale de l'alternance jour/nuit et de la succession des saisons.
  - L'impact de l'action humaine sur le milieu naturel.
  - Frontière politique et fonction administrative.
  - Identifier et caractériser l'organisation de l'espace et sa dynamique : territoires ruraux (openfield, bocage et lotissement résidentiel)
  - L'affectation et la fonction du sol.
  - Les parcelles et leurs limites.
  - La répartition de l'habitat.
  - Le plan des voies de communication.
  - La nature du paysage (ouvert, fermé, remembré).
  - Les habitants.
- // Identifier et caractériser l'organisation de l'espace et sa dynamique : territoires urbains (centre-ville, banlieue et parc d'activité)
  - L'affectation du sol.
  - Les parcelles et leurs limites.
  - La nature, la répartition et la fonction du bâti.
  - Le type de voirie et le plan des voies de communication.
  - L'(les) époque(s) de construction et d'aménagement du territoire en relation avec ses caractéristiques morphologiques (exemples : quartier médiéval, quartier du XIX<sup>e</sup> siècle, quartier contemporain).
  - La fonction dominante du territoire en relation avec ses caractéristiques fonctionnelles (exemples : quartier d'une gare, parc commercial, parc industriel, quartier de loisirs, quartier culturel).
  - Les habitants en relation avec leurs caractéristiques sociales (exemples : quartier ouvrier, quartier bourgeois).

## 4.2.2 Outils de savoir liés à l'approche temporelle du milieu, y compris ses aspects socio-économiques

- // Utiliser à bon escient quelques concepts fondamentaux tels que : trace (trace-objet, trace-image, trace-texte, trace-souvenir), témoignage, vestige, source ; *original ou copie* ; identité d'un témoin ; *témoin direct ou indirect* ; authenticité d'un témoignage ; confrontation de témoignages ; etc.
- // Identifier et caractériser la vie des hommes durant les grandes périodes de notre histoire, à savoir :
  - L'Antiquité gallo-romaine (I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. – V<sup>e</sup> siècle ap. J.-C.).
  - Le Haut Moyen Âge (V<sup>e</sup> – X<sup>e</sup> siècle).
  - Le Moyen Âge (XI<sup>e</sup> – XV<sup>e</sup> siècle).
  - Les Temps Modernes (XVI<sup>e</sup> – XVIII<sup>e</sup> siècle).
  - L'époque industrielle (XIX<sup>e</sup> siècle).
  - Le XX<sup>e</sup> siècle.

Les connaissances que les élèves découvriront doivent se limiter aux domaines suivants : les lieux de la vie des hommes appréhendés dans leurs aspects matériels, les groupes sociaux et leurs relations, les activités humaines, les habitudes de vie quotidiennes, les traditions et le folklore.

Les institutions, les relations internationales, les mouvements conjoncturels et structurels de l'économie, les grands courants de pensée, les systèmes de croyances constituent l'objet privilégié des cours d'histoire des deuxième et troisième degrés.

# Chapitre 5

## Exemples de situations d'apprentissage

Dans cette partie du programme est proposée une série d'exemples de situations d'apprentissage qui permettent d'entraîner les élèves à l'acquisition des compétences énoncées dans le chapitre 3. Ces exemples ne sont que des propositions de travail et n'ont aucune valeur contraignante. Ils ont pour objectif de préciser, pour les enseignants, ce que l'on entend par situation d'apprentissage et de les aider à créer eux-mêmes d'autres exemples qui correspondent peut-être mieux à leur réalité de terrain.

### **5.1 Compétence poursuivie : au départ d'un milieu donné actuel, l'élève formule une question pertinente qui met en évidence l'influence de l'espace ou du temps (y compris les facteurs socio-économiques) sur la vie de l'homme dans ce milieu.**

- // Les élèves se rendent dans un centre-ville et, à l'aide d'un questionnaire destiné à guider leur observation, situent dans le temps, de manière approximative, les différents éléments du bâti. À partir de cette observation, ils formulent différentes questions qui mettent en évidence l'influence du passé sur l'organisation de l'espace. Par exemple : suivant les époques, la largeur des voiries évolue sensiblement. Pourquoi les rues du centre-ville ancien sont-elles si peu adaptées aux besoins des hommes d'aujourd'hui ?
- // Après la visite d'une cité balnéaire et aidés par un plan et quelques consignes, les élèves observent l'abondance d'immeubles à appartements, de campings, la présence d'un casino et d'un établissement de cure thermale. Ils formulent quelques questions sur les raisons de la présence d'une cité balnéaire à cet endroit et l'impact du tourisme sur l'organisation de l'espace.
- // À l'issue de la visite d'un village d'« openfield », les élèves expriment une question relative à l'organisation du territoire de ce village en relation avec son passé. Exemples :
  - Pourquoi les grosses fermes qui paraissent les plus anciennes sont-elles localisées à l'extérieur du village et à proximité d'un cours d'eau ?
  - Pourquoi le centre historique du village est-il localisé sur le versant de la rive gauche de la vallée ?
  - Pourquoi, au centre historique du village et à côté de l'église, s'étend une vaste prairie non clôturée et apparemment abandonnée ?
- // En classe, les élèves observent quelques cartes anciennes, des relevés archéologiques et l'un ou l'autre plan actuel et mettent en évidence les étapes de la formation de telle ou telle ville. En confrontant ces étapes avec les résultats de l'observation d'une carte géographique, ils formulent des questions relatives à l'impact des données géographiques sur les étapes de la formation de la ville.

## **5.2 Compétence poursuivie : au départ d'un milieu donné actuel et en fonction d'une question pertinente, l'élève sélectionne dans un ensemble documentaire des éléments de réponse.**

- Sur base de documents divers et d'un questionnaire de recherche (plans de quelques villes médiévales de nos régions, textes d'historiens, sources narratives,...) proposés par le professeur, les élèves confirment l'étroitesse des voiries au Moyen Âge, ses raisons et ses conséquences.
- Les élèves se rendent dans un lieu conservatoire, par exemple un musée de la vie agricole, afin de sélectionner, sur base de fiches d'observation, des informations relatives aux pratiques et aux techniques agricoles en vigueur dans nos régions sous l'Ancien Régime.
- Après s'être interrogé sur les raisons et les modalités de l'implantation de l'école dans son quartier, les élèves recherchent des éléments de réponse parmi quelques ouvrages relatifs à l'histoire de l'école et de la localité et disponibles à la bibliothèque de l'établissement.
- Les élèves rencontrent un témoin ou le font venir en classe. Ils enregistrent son témoignage sur bande magnétique, le retranscrivent puis sélectionnent, sur base d'une grille de questions, les informations les plus pertinentes.

## **5.3 Compétence poursuivie : au départ d'un milieu donné actuel et sur la base d'informations données, l'élève exprime des relations qui existent entre les différents éléments du milieu et qui permettent de comprendre et d'expliquer les conditions de vie de l'homme dans ce milieu.**

- Après une visite guidée du cœur historique d'une ville et sur base d'un recueil documentaire fourni par le professeur, les élèves recherchent les relations existant entre l'histoire de cette cité et sa morphologie actuelle. Ces relations doivent leur permettre de comprendre l'attrait touristique de cette ville.
- Suite à la visite d'une cité balnéaire et au départ d'un recueil documentaire complémentaire, les élèves associent thème par thème les données concernant le présent et le passé et les mettent en parallèle dans un tableau à double entrée : comment vit-on telle chose aujourd'hui et comment vivait-on la même chose à telle époque donnée ?
- Pour répondre à une question concernant les transformations subies dans une rue au fil du temps, les élèves reçoivent du professeur un ensemble de cartes postales paysagères anciennes (par exemple, des années 1950, 1930, 1900). Ils comparent point par point la vue actuelle avec les vues anciennes. Ils inventorient les éléments du paysage qui ont changé, les classent dans un tableau chronologique ou sur une ligne du temps.

## **5.4 Compétence poursuivie : au départ d'un milieu donné actuel, l'élève communique, sous une forme appropriée, le résultat de ses recherches en veillant à répondre à la question posée au départ.**

- A l'issue de l'étude qu'ils ont menée en classe sur l'histoire de leur école et de son quartier, les élèves constituent individuellement un petit dossier de trois pages qui décrit les principales étapes de la construction du bâtiment et de son insertion dans l'espace du quartier. Ce dossier comprend un texte explicatif, quelques plans et documents iconographiques mettant en lumière la période de l'histoire qui a marqué le plus la disposition actuelle de l'école.
- De retour de classe de mer, les élèves construisent des panneaux, à l'intention des parents, qui répondent aux principales questions de recherche qu'ils se sont posées et expliquent l'histoire touristique d'une cité balnéaire qu'ils ont visitée. Ces panneaux comprennent des textes explicatifs, des photos, une ligne du temps, des graphiques...
- Au terme de l'étude du cœur historique d'une ville, les élèves fabriquent une carte et un tableau chronologique qui permettent de visualiser les grandes étapes de la formation de cette ville jusqu'à aujourd'hui.
- Au départ d'un certain nombre de thèmes qui ont été abordés à l'occasion de l'étude d'un milieu rural (les techniques agricoles, l'habitat, les voiries en monde rural...), les élèves composent des fiches dans lesquelles ils exposent la situation présente et passée. Ces fiches sont illustrées par des documents iconographiques.

▮ Au terme de l'étude d'un milieu rural, les élèves fabriquent un petit dépliant destiné à sensibiliser les habitants quant aux principales richesses patrimoniales que recèle leur terroir. Le dépliant répond à un canevas précis fourni par l'enseignant.

# Chapitre 6

## Exemples de scénarios méthodologiques

Les deux exemples de scénarios méthodologiques proposés ci-dessous sont issus d'un cours dont le plan d'ensemble comporte, en deux ans, l'étude de six milieux-types représentatifs des grandes composantes spatiales, temporelles et socio-économiques de la réalité humaine actuelle dans nos régions :

Trois milieux-types appartenant aux territoires urbains	Un centre-ville
	Un quartier à fonction économique dominante
	Un quartier à fonction résidentielle dominante
Trois milieux-types appartenant aux territoires ruraux	Un village d'openfield
	Un village de bocage
	Un village rurbanisé

L'ordre n'est pas contraignant. Les professeurs répartissent les différentes études librement, au fil des deux années, en concertation avec leurs collègues.

Le temps imparti à l'étude de chaque milieu-type est laissé à l'appréciation des professeurs.

Chaque milieu-type, comme on le sait, fait l'objet d'une étude en trois phases : investigation, mise en contexte et transfert. Les énoncés de compétences ou d'activités qui peuvent être mises en œuvre étape par étape sont assortis d'un bref descriptif des outils de savoir-faire et de savoirs qui pourraient être impliqués dans ces différentes démarches.

### 6.1 Un territoire rural d' "openfield"

#### 6.1.1 Phase d'investigation (un milieu ordinaire approché de façon immédiate)

- // **1<sup>ère</sup> étape** : à l'issue de la visite du village X, l'élève formule une question pertinente relative à l'organisation du territoire du village actuel en relation avec son passé.
  - Outils de savoir-faire : lire une carte simple ; lire un paysage et le caractériser ; lire une trace du passé ;...
  - Outils de savoir : identifier et caractériser les éléments naturels d'un milieu ; utiliser à bon escient deux concepts du langage des historiens (trace et vestige) ;...
- // **2<sup>ème</sup> étape** : après avoir énoncé une question relative à l'organisation du territoire du village X, l'élève sélectionne, dans un recueil de documents fourni par le professeur, un ou plusieurs éléments du passé qui expliquent, en partie, l'organisation du territoire actuel.
  - Outils de savoir-faire : utiliser méthodiquement des instruments de travail ou de référence ; lire un texte informatif ; distinguer un « document construit » d'un véritable témoignage historique ; utiliser des repères temporels ;...



- Outils de savoir : identifier et caractériser une interaction hommes-espace : la population (nombre et densité) ; découvrir la vie dans les campagnes aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

/// **3<sup>e</sup> étape** : en se basant sur les observations recueillies par l'ensemble de la classe, l'élève présente, sur un canevas qui lui est donné, un document composé de deux parties : un bref descriptif des caractéristiques principales de l'organisation spatiale du village X appuyé par un profil topographique et un texte d'une demi-page mettant en évidence, au moyen de trois ou quatre exemples, les relations entre l'histoire du village et son organisation territoriale actuelle.

- Outils de savoir-faire : identifier et caractériser l'organisation de l'espace d'un territoire rural (affectation du sol, répartition de l'habitat et plan des voies de communication) ; *réaliser un profil topographique simple* ; exprimer des relations ;...
- Outils de savoir : identifier et caractériser une interaction hommes-espace : une fonction économique du sol (l'agriculture) ; découvrir la vie dans les campagnes aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

### **6.1.2 La phase de mise en contexte (soutien informatif et documentaire en classe et avec le support d'un lieu conservatoire)**

/// **4<sup>e</sup> étape** : à partir d'un document vidéo, l'élève remet le village dans son contexte régional et vérifie la validité des éléments qu'il a découverts concernant l'organisation spatiale du terroir. L'analyse de la vidéo débouche sur la réalisation d'une carte qui permet de localiser le village dans le cadre régional et européen et une définition du concept d'« openfield ».

- Outils de savoir-faire : lire une image animée ; lire un paysage (caractériser un type de paysage rural) ; utiliser des repères spatiaux (en Europe) ; *dessiner une carte de synthèse simple* ; construire un tableau pour organiser des données ;...
- Outils de savoir : identifier et caractériser l'organisation de l'espace d'un territoire rural d'« openfield » ; découvrir la vie dans les campagnes aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

/// **5<sup>e</sup> étape** : à l'issue de la visite d'un écomusée de la vie agricole, l'élève dresse un tableau récapitulant les principales transformations de la vie agricole aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles dans nos régions (habitat, activités, vie quotidienne).

- Outils de savoir-faire : lire une trace du passé ; construire un tableau pour organiser des données ;...
- Outils de savoir : découvrir la vie dans les campagnes aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

### **6.1.3 La phase de transfert (un milieu ordinaire approché de façon médiatisée)**

/// **6<sup>e</sup> étape** : à partir de 5 diapositives d'un village Y, l'élève formule une relation entre un élément du passé de ce village et un élément de son organisation territoriale (relation qui a été mise en évidence au départ de l'exemple du village X). Il formule ensuite une nouvelle question relative un autre élément de l'organisation territoriale du village.

- Outils de savoir-faire : lire une image fixe ; lire un paysage (caractériser un type de paysage rural) ; exprimer des relations ;...
- Outils de savoir : identifier et caractériser les éléments naturels d'un milieu ; utiliser à bon escient deux concepts du langage des historiens (trace et vestige) ; identifier les caractéristiques principales de la vie agricole dans nos régions aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

Cette situation d'apprentissage peut servir de situation d'évaluation et/ou amorcer une nouvelle phase d'investigation.

## 6.2 Un territoire urbain de centre-ville

### 6.2.1 Phase d'investigation (un milieu exemplaire approché de façon immédiate)

- /// **1<sup>e</sup> étape** : à l'issue de la visite d'un centre-ville exemplaire, clairement marqué par son origine médiévale, l'élève énonce une question mettant en évidence l'influence de l'espace sur la structure actuelle de ce centre-ville.
  - Outils de savoir-faire : lire un paysage et le caractériser ; lire une trace du passé ;...
  - Outils de savoir : identifier et caractériser l'organisation de l'espace urbain et sa dynamique (l'affectation du sol ; les parcelles et leurs limites ; la nature, la répartition et la fonction du bâti ; le type de voirie et le plan des voies de communication ; la fonction dominante du territoire en relation avec ses caractéristiques fonctionnelles ; les habitants en relation avec leurs caractéristiques sociales) ;...
- /// **2<sup>e</sup> étape** : après avoir énoncé une question relative à la structure actuelle du centre-ville exemplaire d'origine médiévale, l'élève, de retour en classe, systématise ses observations à l'aide d'une photographie aérienne oblique et d'un plan récent du centre-ville fournis par le professeur.
  - Outils de savoir-faire : lire une image fixe, lire un plan, délimiter sur une carte un paysage observé ;...
  - Outils de savoir : identifier et caractériser l'organisation de l'espace urbain et sa dynamique (l'affectation du sol ; les parcelles et leurs limites ; la nature, la répartition et la fonction du bâti ; le type de voirie et le plan des voies de communication) ;...
- /// **3<sup>e</sup> étape** : au départ de l'analyse des caractéristiques de la structure actuelle du centre-ville exemplaire d'origine médiévale, l'élève met en évidence les similitudes entre cette structure et la structure du centre-ville à l'époque médiévale telle qu'elle transparaît à travers une série de plans (plans anciens et plans d'historiens) fournis par le professeur. Il découvre ainsi que, si l'organisation du centre-ville exemplaire est tributaire des contraintes spatiales (voir les étapes 1 et 2), elle est aussi représentative d'une période particulière de l'histoire.
  - Outils de savoir-faire : utiliser des repères temporels, exploiter des sources historiques (distinguer un témoignage du passé d'une interprétation postérieure ou d'un exposé d'historien actuel) ; lire un plan ;...
  - Outils de savoir : identifier et caractériser l'organisation de l'espace urbain et sa dynamique (les époques de construction et d'aménagement du territoire en relation avec ses caractéristiques morphologiques) ; découvrir les principales caractéristiques de l'urbanisme médiéval ;...
- /// **4<sup>e</sup> étape** : sur la base des similitudes repérées, l'élève réalise un panneau où il met en parallèle la structure actuelle et la structure originelle du centre-ville. Il pointe, à l'aide de traits de couleur, les permanences entre le présent et le passé.
  - Outils de savoir-faire : utiliser des outils de représentation de l'espace (dessiner une carte de synthèse simple), utiliser des représentations du temps ;...
  - Outils de savoir : identifier et caractériser l'organisation d'un espace urbain actuel ; découvrir les principales caractéristiques de l'urbanisme médiéval ;...
- /// **5<sup>e</sup> étape** : au départ de quelques traces du passé variées relatives au centre-ville exemplaire d'origine médiévale rassemblées par le professeur et datant du Moyen Âge, l'élève met en évidence les contraintes qu'imposait aux habitants la structure originelle de ce centre-ville. Se rappelant sa visite sur place, l'élève souligne également les difficultés d'adaptation de la vie actuelle à cette structure médiévale mais aussi l'attrait, notamment touristique, qu'elle constitue pour les gens d'aujourd'hui.
  - Outils de savoir-faire : exploiter des sources historiques (images, textes) ;...
  - Outils de savoir : découvrir les principales caractéristiques de l'urbanisme médiéval ;...

### 6.2.2 Phase de mise en contexte (soutien informatif et documentaire)

- /// **6<sup>e</sup> étape** : au départ d'un recueil informatif (avis d'experts) et documentaire (témoignages d'époque) fourni par le professeur et concernant la vie urbaine dans nos régions au Moyen Âge, l'élève complète une grille d'analyse relative à la vie quotidienne des citadins à l'époque médiévale.

- Outils de savoir-faire : utiliser méthodiquement des instruments de travail ou de référence ; exploiter des sources historiques ; lire un texte informatif ;...
- Outils de savoir : découvrir la vie des hommes au Moyen Âge (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

/// **7<sup>e</sup> étape** : au départ des informations recueillies à l'étape précédente et de quatre brefs dossiers informatifs (avis d'experts) et documentaires (témoignages d'époque) fournis par le professeur et centrés chacun sur un centre-ville — un d'origine gallo-romaine, un autre datant du Haut Moyen Âge, un autre encore des Temps Modernes, un dernier de l'Époque industrielle — l'élève établit un tableau comparatif présentant l'évolution de l'habitat et de la vie quotidienne de l'Antiquité gallo-romaine à nos jours. Une fois corrigé par le professeur, ce tableau comparatif servira de base à la réalisation d'un bref exposé oral.

- Outils de savoir-faire : utiliser des repères temporels ; utiliser des représentations du temps ; utiliser méthodiquement des instruments de travail ou de référence ; exploiter des sources historiques ; lire un texte informatif ; ...
- Outils de savoir : découvrir la vie des hommes à l'époque gallo-romaine, au Moyen Âge et sous l'Ancien Régime (habitat, activités, vie quotidienne) ;...

### **6.2.3 Phase de transfert (plusieurs milieux exemplaires approchés de façon médiatisée)**

/// **8<sup>e</sup> étape** : au départ des plans de centres-villes exemplaires actuels dont l'origine de chacun remonte à l'une des grandes époques de notre histoire, l'élève opère un classement chronologique exact et rédige, en regard de chaque plan, un bref commentaire soulignant les caractéristiques principales de leur structure.

Cette situation permet l'évaluation des acquis de l'élève sur le plan de la maîtrise des outils de savoir relatifs à l'histoire de l'espace urbain.

### 6.3 Exemple d'articulation générale des éléments du programme

PHASES	MILIEUX ET SUPPORTS D'ACTIVITÉS	COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	RESSOURCES MOBILISÉES
Phase d'investigation	Milieu ordinaire ou exemplaire	C 1 « question pertinente » (spécifique à l'Étude du Milieu) ↓	Outils de savoir-faire (principalement) et outils de savoir
Phase d'investigation	Milieu ordinaire ou exemplaire	C 2 « sélectionner l'information » et C 3 « mettre en relation les informations » ↓	Outils de savoir-faire (principalement) et outils de savoir
Phase de mise en contexte	Support informatif ou documentaire, lieu conservatoire, milieu ordinaire ou exemplaire	C 2 « sélectionner l'information » et C 3 « mettre en relation les informations » ↓	Outils de savoir (principalement) et outils de savoir-faire
Phase de mise en contexte	Support informatif ou documentaire, milieu conservatoire, milieu ordinaire ou exemplaire	C 4 « exposer la réponse à la question » ↓	Outils de savoir et outils de savoir-faire
Phase de transfert	Milieu ordinaire ou exemplaire	Évaluation : des compétences (1,2,3, ou 4) et/ou des outils de savoir et/ou des outils de savoir-faire	Outils de savoir et outils de savoir-faire

# Chapitre 7

## Évaluation

Évaluer, c'est recueillir de manière systématique des informations appropriées à ses objectifs d'enseignement pour établir des conclusions et /ou prendre des décisions.

L'évaluation des compétences des élèves ne doit pas être une évaluation des éléments qui composent la compétence (savoir, savoir-faire, savoir-être morcelés).

Il s'agit donc bien de placer l'élève devant une situation d'évaluation et de lui demander une production suffisamment complexe et significative pour lui. Il doit, bien entendu, avoir été confronté à une situation du même genre, appartenant à la même famille de situations, en cours d'apprentissage.

Dans le chapitre 3 (énoncé des compétences) les conditions dans lesquelles l'évaluation doit avoir lieu sont précisées en regard de chaque compétence.

Il faut toutefois différencier des moments d'évaluation.

▮ En cours d'apprentissage, il est nécessaire de pratiquer l'**évaluation formative**. Celle-ci, qui a une fonction diagnostique, fournit à l'élève des indicateurs lui permettant d'apprécier son niveau de maîtrise, de repérer les difficultés auxquelles il ne parvient pas à faire face, afin de les surmonter. Cette forme d'évaluation peut porter sur des savoir-faire, des savoirs et de préférence sur des situations complexes et significatives analogues à celles que l'élève devra traiter lors de l'évaluation certificative. Elle a pour objet de faire une sorte d'arrêt sur image, d'état des lieux. Elle aide l'enseignant à orienter la suite des apprentissages, à ajuster son rythme, son niveau d'exigence, ses méthodes et elle offre à l'élève l'occasion de réfléchir sur ses difficultés. En clarifiant ensemble les critères d'évaluation, par la négociation et la confrontation, l'enseignant et l'élève conviendront des démarches à mettre en œuvre afin que ce dernier progresse efficacement dans la maîtrise des compétences.

▮ L'**évaluation sommative** intervient plus tard, à la fin du degré. L'évaluation des compétences revient à pratiquer ce type d'évaluation. Elle met l'élève face à une question nouvelle qui l'incite à mobiliser un ensemble de ressources en vue d'effectuer une production complexe. L'élève est évalué selon des critères établis préalablement, en concertation, pour vérifier le niveau de maîtrise de ses compétences. Au fil des deux années, il doit donc être confronté de manière progressive à cette forme d'évaluation. L'évaluation certificative de fin de degré doit tenir compte de la progression de l'élève dans la maîtrise des compétences.

En Étude du Milieu, l'évaluation trouve assez naturellement sa place dans la phase de transfert. Il s'agit de proposer à l'élève une question appliquée à un nouveau milieu et de lui demander d'y transférer les compétences acquises, afin de comprendre ce nouveau milieu en trouvant réponse à la question énoncée.

# Chapitre 8

## Références

Les professeurs trouveront dans les pages qui suivent les références de quelques ouvrages utiles pour pratiquer l'Étude du Milieu. Certains appartiennent au domaine de l'information scientifique de base. D'autres concernent les méthodes pédagogiques. Il s'agit, bien sûr, d'une sélection. Dans chaque rubrique, le classement est alphabétique, il n'exprime pas un ordre d'importance ou de préférence.

### 8.1 Information

#### 8.1.1 Le paysage

NEURAY G., *Des paysages. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Gembloux, Les Presses agronomiques de Gembloux, 1982.

Après avoir réfléchi sur la manière dont le paysage est observé, perçu et analysé, l'auteur pose les jalons d'une histoire du paysage des origines à nos jours. Il s'intéresse ensuite aux paysages d'aujourd'hui, agricoles, forestiers, urbains, industriels, etc., et montre les effets de la civilisation contemporaine sur les paysages. Nombreuses illustrations. Avis d'experts et coupures de presse. Bibliographie détaillée.

PITTE J.-R., *Histoire du paysage français*, Paris, Tallandier, 1986 et 1989, 2 vol.

Cet ouvrage brosse un panorama de l'évolution du paysage depuis la Préhistoire jusqu'à nos jours. Les exemples sont français et concernent également les zones méditerranéennes. Mais le propos vaut largement pour nos régions. Les deux volumes sont disponibles en format de poche dans la collection Pluriel. Bibliographie.

QUILLIET B., *Le paysage retrouvé*, Paris, Fayard, 1991.

L'auteur s'intéresse notamment à la manière dont le paysage a été perçu à travers les différentes époques de l'histoire. Il établit une typologie des paysages historiques. Il explique pourquoi retrouver un paysage disparu et comment s'y prendre pour le faire. L'exposé est illustré par de nombreux dessins. Bibliographie.

#### 8.1.2 Les territoires ruraux

*Architecture rurale de Wallonie*, sous la direction de L.-F. GENICOT, Liège, Mardaga, 1983-1992, 12 vol.

Collection de référence pour l'étude des territoires ruraux de nos régions, *Architecture rurale de Wallonie* va bien au-delà d'une simple analyse technique. C'est toute la vie des campagnes d'aujourd'hui et d'hier qui transparaît dans ces livrets solidement informés et remarquablement documentés. Voici les douze régions envisagées, citées dans l'ordre de parution : *Hesbaye namuroise, Lorraine belge, Tournaisis, Hesbaye liégeoise, Ardenne centrale, Pays de Herve, Fagne et Famenne, Hesbaye brabançonne et pays de Hannut, Condroz, Hainaut central, Ardenne herbagère, Pays de Soignies et de Nivelles*. À consulter absolument.

GENICOT L.-F. et collaborateurs, *Le patrimoine rural de Wallonie. La maison paysanne*, Bruxelles-Namur, Division du Patrimoine de la Région wallonne et Crédit Communal de Belgique, 1996, 2 vol.

Cet ouvrage spécialisé est un peu un condensé de la série précédente. Il parcourt toutes les régions de la Wallonie en s'intéressant spécifiquement aux bâtiments ruraux, à leur architecture, à leur mode de construction, à leur fonction, etc. Le deuxième volume est un recueil d'exemples classés par localité. Bibliographie.

*Histoire de la France rurale*, sous la direction de G. DUBY et A. WALLON, Paris, Seuil, 1974-1977, 4 vol.

Tous les aspects de la vie des ruraux, depuis les débuts de l'agriculture jusqu'à nos jours, sont pris en considération. Le cadre géographique français ne doit pas tromper : les questions traitées dépassent largement les frontières de l'Hexagone et ce qui est dit des campagnes du nord de la Loire concerne évidemment nos régions. Ces quatre volumes sont édités en format de poche, dépouillés des illustrations, dans la collection *Points-Histoire*. Bibliographie.

VERHULST A., *Précis d'histoire rurale de la Belgique*, Bruxelles, Éditions de l'U.L.B., 1990.

Manuel commode pour se faire une idée de l'évolution de l'économie rurale dans nos régions depuis le Haut Moyen Âge jusqu'à la fin de l'Ancien Régime.

### **8.1.3 Les territoires urbains**

*Architecture en Belgique*, Bruxelles, Racines, depuis 1995.

Domage que cette prestigieuse collection soit si coûteuse car elle allie à un texte savant un choix d'illustrations d'excellente facture qui constituent une sorte d'inventaire photographique des œuvres marquantes, toujours visibles, de l'architecture de notre pays.

8 volumes sont actuellement parus : *Architecture romane*, *Architecture gothique*, *Architecture Renaissance et baroque*, *Architecture du XVIII<sup>e</sup> siècle*, *Le XIX<sup>e</sup> siècle*, *Art nouveau*, *Art déco et Modernisme*, *Architecture contemporaine*.

DELFANTE Ch., *Grande histoire de la ville. De la Mésopotamie aux États-Unis*, Paris, Colin, 1997.

Architecte et urbaniste, l'auteur brosse un tableau de l'architecture urbaine depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Chaque grande période est l'objet d'un exposé d'ensemble accompagné de la description de quelques villes remarquables. Celles-ci forment un répertoire des milieux urbains « exemplaires » à travers l'espace et le temps.

GIROUARD M., *Des villes et des hommes*, traduit de l'anglais par J. BOUNIORD, Paris, Flammarion, 1987.

Abondamment illustré, ce livre se subdivise en trois parties : la ville renaissante, la ville triomphante, la ville tentaculaire. Originalité : chacune des parties comporte quelques pages consacrées à l'étude d'une ville exemple : Bruges, Venise, Rome, Amsterdam, Paris, Manchester, Londres.

*Histoire de la France urbaine*, sous la direction de G. DUBY, Paris, Seuil, 1980-1984, 5 vol.

Il s'agit de la facette urbaine de l'*Histoire de la France rurale*, véritable somme sur le sujet, avec sa part d'érudition et son souci du détail. Les cinq volumes existent également en format de poche dans la collection *Points-Histoire*. Bibliographie.

HAROUÉL J.-L., *Histoire de l'urbanisme*, 4<sup>e</sup> éd. (collection *Que sais-je ?*, 1892), Paris, P.U.F., 1993.

D'une lecture aisée et rapide, cet opuscule bien utile fournit une information de base sur la manière de concevoir la ville depuis l'Antiquité grecque jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Bibliographie sommaire.

HOHENBERG P. M., HOLLEN LEES L., *La formation de l'Europe urbaine. 1000-1950*, traduit de l'américain par A.-M. BEZANÇON, Paris, P.U.F., 1992.

L'histoire des villes européenne est étudiée de façon chronologique, du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle. L'exposé fourmille d'idées intéressantes mais est d'une approche parfois austère. Bibliographie détaillée.

PINOL J.-L., *Le monde des villes au XIX<sup>e</sup> siècle* (collection *Carré Histoire*, 7), Paris, Hachette, 1991.

C'est essentiellement la ville européenne et nord-américaine du XIX<sup>e</sup> siècle qui est prise en considération, mais sous tous ses aspects : population, clivages sociaux, conditions de logement, moyens de transport, etc. Bibliographie. Quelques documents.

## 8.2 Documentation

### 8.2.1 Collections

*Carnets du patrimoine*, Namur, Ministère de la Région wallonne, depuis 1994.

Attentifs surtout à des bâtiments marqués par l'histoire, parfois très monographiques, les *Carnets du patrimoine* ne manquent cependant pas d'attrait : *Les ascenseurs à bateaux du canal du centre*, *Le charbonnage de Cheratte*, *L'abbaye de Villers-la-Ville dans sa région*, *Les pans-de-bois*, *Le patrimoine rural du pays d'Amay*, *Les mégalithes en Wallonie*, *Les maisons en marbrite et cimorné en Wallonie*, etc. Les illustrations sont de qualité. Certains carnets offrent des dessins de restitution ou d'évocation historiques d'un grand intérêt didactique.

*Hommes et paysages*, Bruxelles, Société Royale Belge de Géographie.

Chaque guide de cette collection propose un itinéraire de découverte interdisciplinaire d'une journée environ centré sur une région, une ville et/ou un thème. Par exemple : *Itinéraire du Pays des Collines*, *Itinéraire d'une grande cité industrielle Charleroi*, *Itinéraire des mutations de l'espace rural*, *Itinéraire du paysage industriel bruxellois*, *Itinéraire de l'industrie du Centre*, *Itinéraire d'une commune résidentielle bruxelloise Watermael-Boitsfort*, *Itinéraire de l'habitat traditionnel en Famenne*, *Itinéraire d'une commune résidentielle du Brabant wallon Braine-l'Alleud*, *Itinéraires des mégalithes en Wallonie*, *Itinéraire du patrimoine résidentiel bruxellois*, *Itinéraire du monde rural et des fermes à Braine-l'Alleud*, etc.

*Parcours*, Bruxelles, Artis-Historia, depuis 1993.

Chaque fascicule, centré sur un lieu précis, se divise en deux parties. La première, la plus copieuse, situe le contexte. La deuxième propose un parcours commenté, plan et illustration (à coller) à l'appui. Il suffit d'inverser la lecture pour être dans le droit fil de l'Étude du Milieu. L'impression est de qualité et la documentation iconographique intéressante.

Parmi les fascicules parus, les professeurs retiendront notamment : *Rubens à Anvers*, *Léopold II à Bruxelles*, *Le port d'Anvers*, *La Grand-Place de Bruxelles*, *Le Zwin*, *La forêt de Soignes*, *Bruges*, *Spa*, *Ostende à la Belle Époque*, *Gand*.

*Le patrimoine monumental de la Belgique*, Liège, Mardaga et Ministère de la Région wallonne, depuis 1973, 23 vol. parus.

Ces vingt-trois volumes, certains en deux ou trois tomes, forment un inventaire arrondissement par arrondissement de tous les éléments du bâti qui méritent attention et sauvegarde. Des photographies, dessins, plans, cartes soutiennent l'exposé.

*Des pierres pour le dire*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin et Crédit Communal de Belgique, depuis 1988.

Au départ d'un lieu chargé de culture et de mémoire, c'est toute la région avoisinante, à travers une série de lieux périphériques intéressants, qui est prise en considération. Les aspects géographiques, économiques et historiques sont mis en valeur par des illustrations de qualité et des dessins évocateurs. À consulter notamment : *Autour de Villers-la-Ville*, *Autour du Grand Hornu*, *Autour de Treignes*, *Omtrent de Trudo-Abdij in Sint-Truiden*, *Omtrent de Vestingstad Ieper*, *Omtrent het Gravensteen in Gent*, *Autour de Saint-Vith*, *Omtrent het Antwerpse « Zuid »*, *Autour de Limbourg-La Gileppe-Baelen*, *Autour du parvis Notre-Dame à Laeken*, Certains dossiers sont accompagnés d'un cahier d'activités didactiques.



## 8.2.2 Recueils de documents

Les recueils habituellement consultés par les professeurs de géographie, d'histoire et de socio-économie contiennent un choix de documents dont certains sont utiles également aux professeurs d'Étude du Milieu.

CHOAY F., *L'urbanisme. Utopies et réalités. Une anthologie* (collection *Points Anthropologie/Sciences humaines*, 108), Paris, Seuil, 1979.

Paru en 1965, cet ouvrage contient une sélection d'extraits substantiels de théoriciens de l'urbanisme des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

## 8.2.3 Catalogues d'exposition

Il est impossible d'établir ici une liste exhaustive des catalogues utiles aux professeurs d'Étude du Milieu, d'autant que de nombreuses expositions intéressantes sont organisées par des sociétés culturelles locales et s'adressent à un public restreint. Voici cependant quelques publications de ce type, à titre d'exemple.

Dans une perspective d'investigation :

*Bruxelles, construire et reconstruire. Architecture et aménagement urbain 1780-1914*, Bruxelles, Crédit Communal de Belgique, 1979.

*Les enceintes urbaines en Hainaut*, Bruxelles, Crédit Communal de Belgique, 1983.

*Pierres et rues. Bruxelles : croissance urbaine 1780-1980*, Bruxelles, Société Générale de Banque, 1982.

*La rue bruxelloise vers 1900*, Bruxelles, Caisse Générale d'Épargne et de Retraite, 1979.

Dans une perspective de mise en contexte :

*Les Années folles en Belgique. 1920-1930*, Bruxelles, Caisse Générale d'Épargne et de Retraite, 1981.

*Les Années 30 en Belgique*, Bruxelles, Caisse Générale d'Épargne et de Retraite, 1994.

*1940-1945. La vie quotidienne en Belgique*, Bruxelles, Caisse Générale d'Épargne et de Retraite, 1984.

*Les Fifties en Belgique*, Bruxelles, Caisse Générale d'Épargne et de Retraite, 1988.

## 8.2.4 Périodiques

Parmi les périodiques qui méritent de retenir l'attention des professeurs d'Étude du Milieu, citons :

*Bulletin du Crédit Communal*, Bruxelles, trimestriel, depuis 1947.

Ce périodique offre quasiment à chaque numéro un article de géographie, d'histoire ou de socio-économie relatif à une localité ou à une région de chez nous. Rédigé par un spécialiste qui résume, pour l'occasion, son mémoire de licence, sa thèse de doctorat ou une recherche en cours, il s'agit toujours d'un texte bien informé et adroitement documenté. Le *Bulletin du Crédit Communal* est adressé gratuitement aux lecteurs qui en font la demande.

Certains numéros sont thématiques. Par exemple, le numéro 181 (1992) fournit la liste complète des sociétés et revues locales et régionales d'histoire, d'archéologie et de folklore ; le numéro 185 (1993) est entièrement consacré à Anvers.

Table des numéros 1 à 200 publiée en 1998.

## 8.3 Outils didactiques

### 8.3.1 Lecture du milieu

BELAYEW D., CAUDRON T., DALOSE P., DELPORTE T., JACQUES C., *Lecture géographique du territoire rural. Les outils de la lecture paysagère*, Namur, FUNDP-CEFOGEO, s.d. [1995].

Dossier abondamment outillé en dessins explicatifs, schémas, lexiques, grilles de lecture, etc. pour aider à lire le paysage rural.

BELAYEW D., DALOSE P., GOBERT O., JACQUES C., *Lecture géographique du territoire urbain. Les outils de la lecture paysagère*, Namur, FUNDP-CEFOGEO, s.d.

Dossier comportant une série de fiches qui associent dessins explicatifs et lexiques pour faciliter l'observation de la voirie et du bâti urbains.

*État de l'environnement wallon*, Namur, Ministère de la Région wallonne, 1997.

La moitié de ce livret est consacré aux grands types de paysages ruraux et urbains de la Région wallonne et à la manière d'en faire la lecture. De nombreux plans, schémas, photographies illustrent l'exposé. Publication gratuite.

### 8.3.2 Mise en contexte

BELAYEW D., *Lecture géographique du territoire rural. Les outils de la description et de l'interprétation du lieu rural*, Namur, FUNDP-CEFOGEO, s.d. [1996].

Nombreuses pistes, étayées d'avis d'experts et de documents variés, pour observer et comprendre le village et son finage, les structures agraires d'openfield et de bocage.

BELAYEW D., DALOSE P., GOBERT O., JACQUES C., *Lecture géographique du territoire urbain. Référentiel pour l'interprétation de la lecture paysagère*, Namur, FUNDP-CEFOGEO, s.d. [1994].

Florilège d'extraits d'ouvrages de références, de photographies, de plans, de dessins, etc. pour resituer dans leur contexte historique les différents aspects des paysages urbains actuels.

ANDRÉ J., BERTRAND D., GOFFIN H., *Mon référentiel Érasme en Histoire de Belgique. Repères pour mieux comprendre le temps présent*, Namur, Érasme, 2000.

Un précieux outil à vocation pédagogique pour aider les élèves à situer correctement dans le temps les données fournies par l'étude des différents milieux.

DELSALLE P., *Le cadre de vie en France aux XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles* (collection *Synthèse Histoire*), Paris, Ophrys, 1995.

Ce petit ouvrage mérite une mention spéciale. Il traite d'abord d'un sujet rarement étudié de façon spécifique par les historiens et dont l'intérêt est évident pour les professeurs d'étude du milieu. Son propos, même s'il concerne la France, s'applique aussi aux contrées voisines. Outre un exposé de synthèse, l'auteur consacre quelques pages à expliquer comment s'y prendre pour mener une recherche sur le cadre de vie rural ou urbain et il fournit plusieurs exemples.

*Les mots de la maison* (collection *Les mots de l'architecture*), Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne, 1995, 2 vol.

*Les mots de la ville* (collection *Les mots de l'architecture*), Bruxelles, Archives d'Architecture Moderne, 1997, 2 vol.

Ces quatre livres, destinés à la jeunesse, sont des lexiques. Sur chaque page de gauche figure une définition et en regard, sur la page de droite, une illustration grand format de la notion ou du concept. L'originalité vient du fait que ces illustrations, qui datent de différentes époques, sont extraites de plans et de dessins d'architecte d'une remarquable qualité esthétique.

*Où est le temps ? Bruxelles*, Zwolle, Waanders, 1998-2000, 21 fascicules.

Centrés sur la capitale, ces fascicules illustrés de documents provenant, en autres, des Archives et du Musée de la Ville de Bruxelles traitent chacun d'un thème précis, parmi lesquels on retiendra : transports, essor urbain, industries, vie quotidienne, parcs et jardins, etc.

*Une autre histoire des Belges, Bruxelles, De Boeck et Le Soir, 1997-1998, 25 fascicules.*

Suppléments hebdomadaires du journal *Le Soir*, ces feuillets comportent, autour d'un thème précis, traité des origines à nos jours, quatre pages de documents et quatre pages de synthèse. Plusieurs peuvent rendre service aux professeurs d'Étude du Milieu : *Paysage, Village et maison paysanne, Ville et urbanisme, Maison citadine, Voyages et déplacements, Labeur paysan et labeur ouvrier, Perception de l'espace et du temps*, etc. La série peut encore être obtenue en s'adressant directement au siège du journal, à Bruxelles.

## **8.4 Outils méthodologiques**

### **8.4.1 Méthodologie scientifique**

Les ouvrages proposés ici, destinés pour la plupart aux étudiants du premier cycle d'enseignement supérieur et donc d'une lecture parfois technique, méritent sans doute d'être connus des professeurs dans la mesure où ils peuvent les aider à clarifier et systématiser certains « socles de compétences ».

ALBARELLO L., DIGNEFFE F., HIERNAUX J.-P., MAROY C., RUQUOY D., DE SAINT-GEORGES P., *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (collection *Cursus*), Paris, Colin, 1995.

Recherche et critique des sources, collecte et traitement quantitatif des données d'enquête, technique et analyse qualitative des entretiens, approche biographique, etc.

BLANCHET A., GOTMAN A., *Lenquête et ses méthodes : l'entretien* (collection 128, 19), Paris, Nathan, 1992.

Comment préparer et conduire un entretien ? Comment apprécier sa validité ? Comment exploiter les données recueillies ?

CADET C., CHARLES R., GALUS J.L., *La communication par l'image* (collection *Repères pratiques*, 9), Paris, Nathan, 1990.

Théorie sur la page de gauche et exemple sur la page de droite, un petit manuel des techniques de la lecture de l'image (peintures, dessins, affiches, films, etc.).

CASSAGNES S., DELPORTE C., MIROUX G., TURREL D., *Le commentaire de document iconographique en histoire*, Paris, Ellipses, 1996.

Première partie : une grille d'analyse du document iconographique. Deuxième partie : 16 documents-exemples analysés (en architecture, peinture, dessin, sculpture, monnaie, objet).

DARROBERS M., LE POTTIER N., *La recherche documentaire* (collection *Repères pratiques*, 25), Paris, Nathan, 1994.

Où aller chercher informations et documents ? Que chercher ? Comment repérer les données utiles ? Ce livre associe exposés théoriques et exemples présentés de manière visuelle.

FERRÉOL G., FLAGEUL N., *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale* (collection *Cursus*), Paris, Colin, 1996.

Après une définition générale des principes communs à l'exposé écrit et oral, ce livre précise les règles à suivre pour rédiger un résumé, une synthèse, une dissertation, pour préparer une présentation orale et un entretien.

*Guide de l'histoire locale*, sous la direction d'A. CROIX et D. GUYVARCH, Paris, Seuil, 1990.

Les sources à consulter pour faire de l'histoire locale : registres paroissiaux et d'état civil, archives notariales, journaux, paysage, souvenirs, etc. Faire l'histoire d'un village, d'un quartier, d'une entreprise, d'une école. Pratiquer l'histoire locale à l'école. Publier ses recherches. Monter une exposition. Etc.

POIRIER J., CLAPIER-VALLADON S., RAYBAUT P., *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, P.U.F., 1983.

Ouvrage savant sur l'intérêt du recours aux récits de vie en histoire et sur la manière de s'y prendre pour pratiquer cette méthode de recherche.

ROYER P., *Principes et méthodes du commentaire de document historique* (collection *Major Bac*), Paris, P.U.F., 1995.

Un condensé des règles de la critique historique à l'usage des élèves des classes terminales, le tout accompagné de quelques exemples d'histoire contemporaine à caractère plutôt politique.

SALY P. et collaborateurs, *Le commentaire de documents en histoire* (collection *Cursus*), Paris, Colin, 1995.

Qu'est-ce qu'un document et qu'est-ce qu'un commentaire de document ? Où trouver les documents ? Comment réunir les matériaux d'un commentaire de document ? Comment construire un tel commentaire ? Trois exemples de démarches et sept exemples de commentaires.

### **8.4.2 Méthodologie scolaire**

Les ouvrages mentionnés ci-dessous ont une vocation plus nettement scolaire et fournissent des pistes directement exploitables en classe.

BOSSON L., EVRARD C., *Des outils pour apprendre en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

Une série de fiches expliquant, exemples en regard des énoncés théoriques, comment lire et construire des cartes, des données chiffrées, des graphiques, des paysages, etc.

DIEUDONNÉ D., CRAMPON J.-P., LABRUNE G., *Histoire-géographie. Méthodes et techniques*, Paris, Nathan, 1991.

Manuels à l'usage des élèves du secondaire supérieur comportant 45 dossiers (théorie, exemples et exercices) où sont associés des outils de savoir-faire (lire et interpréter un graphique, par exemple) et des outils de savoir (étudier une catastrophe naturelle, par exemple).

ESTELA-GARCIA A., RIVALLAIN N., *Travailler au C.D.I. en histoire-géographie* (collection *Pédagogies pour demain*), Paris, Hachette, 1994.

Fréquenter le « Centre d'Information et de Documentation » de l'école en vue d'y chercher des informations et des documents. Traiter utilement ceux-ci. Communiquer son travail de recherche. Chaque point théorique est illustré par des fiches pratiques (84 au total).

*Guide des savoir-faire*, sous la direction de C. VERSTRAETEN et J. WARZÉE, nouv. éd., Gerpennes, Actualquarto, 1999.

44 fiches, rédigées notamment par des professeurs d'Étude du Milieu, visant l'apprentissage de savoir-faire en géographie, histoire, socio-économie. Certaines de ces fiches sont étoffées, d'autres plus dépouillées ; certaines sont accompagnées d'exemples, d'autres se limitent aux aspects théoriques.

*Voyage au centre de la documentation. Fichier d'activités guidées au C.D.I.*, sous la direction de M.-P. SAJ, Paris, Magnard, 1993.

Près d'une centaine de fiches destinées à guider pas à pas dans leurs diverses démarches les élèves qui recherchent et désirent utiliser informations et documentations. Boîtier (assez coûteux) accompagné d'un petit livret de consignes pédagogiques.