

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2012

FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

PISTES DIDACTIQUES

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE



VILLE
CAMPAGNE RUE
PRAIRIE PAYSAGE DESSIN
CAMPAGNE RUE
HISTOIRE GÉOGRAPHIE
PRAIRIE PAYSAGE
SEMAINE NATURE HOMME
DESSIN FORET RIVIERE
DU TEMPS MONUMENT ANNÉE
GRAVURE JOUR SEMAINE
PLAN NORD SUD EST OUEST POINT
EVENEMENT LIGNE DU TEMPS
LIEU GÉOGRAPHIQUE COMMUNE
MONTAGNE EUROPE CHATEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE
AÉRIENNE CARTE PLAN NORD SUD EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE REGION DISTANCE PAYS
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER
PAYS CONTINENT LIEU GÉOGRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHATEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE
AUTOROUTE RESEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER POPULATION DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS
CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER
GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER AUTOROUTE RESEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER POPULATION DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS
DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE PRAIRIE PAYSAGE PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET
PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET HISTOIRE GÉOGRAPHIE CALENDRIER DATE ANNÉE GRAVURE JOUR
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE TEMPS EVENEMENT LIGNE DU TEMPS MONUMENT ANNÉE
SIÈCLE HORAIRE PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN VUE AÉRIENNE CARTE PLAN NORD SUD EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE REGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GÉOGRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHATEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE
EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE REGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GÉOGRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHATEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE
COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHATEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER
HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE

SOMMAIRE

1	HISTOIRE	9
1.1	Comprendre un problème	9
1.1.1	Les constats issus de l'épreuve	9
1.1.2	Intentions et commentaires	10
	Fiches de 1 à 4 - Comprendre les activités	12
1.1.3	Comment exploiter ces activités	20
1.2	Dégager les thèmes au centre d'une recherche en parcourant un portefeuille de documents	21
1.2.1	Les constats issus de l'épreuve	21
1.2.2	Intentions et commentaires	21
	Fiche 5 - Construire une table des matières et un index	22
1.2.3	Comment exploiter ces activités	26
1.3	Jouer avec le temps	27
1.3.1	Les constats issus de l'épreuve	27
1.3.2	Intentions et commentaires	27
	Fiche 6 - Jouer avec le temps	28
1.3.3	Comment exploiter ces activités	30
1.4	Justifier ses réponses en s'appuyant sur un document pertinent	31
1.4.1	Les constats issus de l'épreuve	31
1.4.2	Intentions et commentaires	31
	Fiche 7 - Réponses et corrections	32
1.4.3	Comment exploiter ces activités	39
	Fiche synthèse	40

1.5	Maitriser un concept	41
1.5.1	Les constats issus de l'épreuve	41
1.5.2	Intentions et commentaires	41
	Fiche 8 - Remparts et aspect du mode de vie	42
	Fiche 9 - Remparts au fil du temps	45
	Fiche 10 - Remparts : toujours une ville ?	47
1.5.3	Comment exploiter ces activités	50

2 GÉOGRAPHIE 51

2.1	La carte pour situer et localiser	51
2.1.1	Les constats issus de l'épreuve	51
2.1.2	Intentions et commentaires	51
	Fiche 11 - Se situer dans la classe	52
	Fiche 12 - La rose des vents au milieu de la carte de Belgique	53
	Fiche 13 - La rose des vents au bas de la carte de Belgique	54
	Fiche 14 - La carte de Belgique sans rose des vents	55
	Fiche 15 - L'Europe et les directions cardinales	56
	Fiche 16 - L'Europe dans l'atlas	57
2.1.3	Comment exploiter ces activités	58
2.2	La carte pour décrire l'organisation de l'espace, pour identifier ses atouts et ses contraintes	61
2.2.1	Les constats issus de l'épreuve	61
2.2.2	Intentions et commentaires	61
	Fiche 17 - Comprendre la carte	64
	Fiche 18 - À chaque carte son titre	66
	Fiche 19 - Un bon titre pour chaque carte	68
	Fiche 20 - S'informer à partir du titre d'une carte	70
	Fiche 21 - Problème de légende	71
	Fiche synthèse - Qu'est-ce que la légende d'une carte ?	73
	Fiche 22 : Construire une légende et donner un titre	74
	Fiche 23 : L'échelle d'une carte	75
	Fiche synthèse : L'échelle d'une carte	77
	Fiche synthèse : La carte et ses attributs pour lire, décrire, analyser	78
2.2.3	Comment exploiter ces activités	79
	Fiches 24 et 25 - Ath et ses alentours : lotissements	81
	Fiche 26 - Ath et ses alentours : production	86
	Fiche 27 - Ath et ses alentours : fonction de consommation et parcs commerciaux	89
2.2.4	Comment exploiter ces activités	91

3 BIBLIOGRAPHIE 93



Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 2^e secondaire en formation historique et géographique :

Florent CHENU, chercheur au service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'ULg ;

Valérie DENYS, enseignante ;

Marc DEPRez, conseiller pédagogique ;

Catherine DERAMÉE, inspectrice ;

Hedwige D'HOINE, enseignante ;

Vincent DINJAR, conseiller pédagogique ;

Nathalie DUCHENE, enseignante ;

Salvatore GATTUSO, conseiller pédagogique ;

Noëlle MAHY, chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Béatrice MASSINON, conseillère pédagogique ;

Pascale GENOT, inspectrice ;

Paul GÉRARD, inspecteur ;

Olivier TREZEGNIES, enseignant ;

Marjorie VAN HERP, enseignante ;

Marc VAN LOO, enseignant ;

Claire VAN OVERSTRAETEN, conseillère pédagogique.

INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en formation historique et géographique administrée en novembre 2012 dans les classes de 2^e secondaire commune et complémentaire d'une part, et différenciée d'autre part. Cette évaluation avait une visée essentiellement diagnostique et formative. L'épreuve avait en effet pour objectif d'établir un bilan précis sur les forces et faiblesses des élèves francophones, en histoire et en géographie.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires* que le présent recueil de Pistes didactiques a été élaboré. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques par rapport à des démarches précises qui ont été pointées comme posant problème à de nombreux élèves.

Deux difficultés générales ont été observées tant en 2^e commune et complémentaire qu'en 2^e différenciée.

Une première difficulté se rapporte plus particulièrement à la partie « histoire » de l'épreuve : **elle concerne la compréhension de la démarche historique, la perception de sa structure, de l'articulation des différentes étapes qui la composent.** Les résultats et les observations renvoyées par certains enseignants qui ont administré le test mettent en effet en évidence que des élèves n'ont pas compris que l'épreuve (ou certaines parties) était organisée selon un cheminement : ils ont répondu à chacune des questions isolément alors qu'elles constituent les étapes d'un raisonnement progressif pour répondre à un problème général (présenté dès le début de l'épreuve). Ils n'ont pas pris conscience de l'existence d'un fil conducteur à travers les différentes questions. Ainsi, certains élèves, après avoir analysé correctement tel ou tel document, ne se sont pas servis du résultat de cette analyse pour répondre à la question finale.

Au-delà de l'épreuve administrée, ce constat renvoie à une problématique bien connue des chercheurs qui s'intéressent aux effets des approches par « mise en situation », par « *démarche de recherche* », par « *compétence* ». Parmi eux, Stéphane Bonnéry explique que ces dispositifs supposent « *un élève suffisamment complice des attendus silencieux de l'école pour savoir qu'il faut chercher des règles et des savoirs généraux dans toute situation spécifique* » (2009, p. 19). Si on n'y prend pas garde, lorsqu'on met ces approches en œuvre dans les classes, certains enfants ne prennent même pas conscience qu'ils ont été « mis en contact » avec un savoir. On peut parler de « malentendus didactiques ». Pour ces élèves, ces dispositifs deviennent aussi infructueux en termes d'apprentissage qu'un enseignement purement frontal.

Faut-il pour autant y renoncer ? Non, les approches socioconstructivistes constituent une voie pour donner du sens aux apprentissages, et leur importance est soulignée dans les recommandations officielles. Mais pour

que les dispositifs remplissent pleinement leur rôle, il est nécessaire de prévoir des phases de formalisation de savoirs, où on prend le temps de rendre explicite pour tous les élèves les connaissances visées par les activités, où on prend le temps de répondre aux questions : « Qu'ai-je voulu vous apprendre en vous faisant faire telle ou telle chose ? Que faut-il en retenir ? ». Par ailleurs, consacrer un moment à un « retour » sur le déroulement de l'activité est également essentiel : quelle est l'utilité des différentes étapes de l'activité ? Qu'est-ce qui a été prélevé de telle ou telle question au service du cheminement intellectuel ? Réaliser ce retour réflexif sur l'activité, certains élèves y sont habitués et le font spontanément. Il s'agit souvent des élèves venant de familles où l'on « tisse les liens » entre les activités et les apprentissages. D'autres élèves, par contre, n'ont pas ce rapport au savoir supposé par l'école. Au fil de leur parcours scolaire, l'exposition répétée à ces pratiques peut entraîner incompréhension, sentiment d'exclusion, échec, démotivation,...

Rendre explicite les apprentissages qui se « cachent » derrière les mises en situations, « tisser les liens », effectuer un retour réflexif sur les activités, faire percevoir les objectifs seconds,... c'est la logique dans laquelle se situent les pistes didactiques proposées ici, tant en histoire qu'en géographie.

Une deuxième difficulté apparue dans les résultats concerne l'exploitation des documents. Un nombre non négligeable d'élèves traitent les documents de manière superficielle, sans les analyser en profondeur. Il arrive aussi que certains raccourcis soient pris (parc commercial = commercial). En 2^e différenciée, les résultats sont particulièrement faibles pour des questions très simples qui demandent de repérer un élément humain sur des photographies ou d'estimer la longueur d'un cours d'eau sur une carte alors que celle-ci est la même que celle du segment utilisé pour l'échelle.

Les activités proposées dans ce recueil insistent sur l'importance de traiter des documents en profondeur. Dans le cadre de la géographie, c'est surtout la carte qui est au centre des activités. En particulier, les savoirs relatifs au titre, à l'orientation, à la légende et à l'échelle sont travaillés et systématisés.

Sauf indication contraire, les activités proposées peuvent convenir tant pour les élèves de 2^e commune et complémentaire que pour les élèves de 2^e différenciée. Pour ces derniers, il serait aussi utile de consulter les pistes élaborées pour la 5^e primaire qui portent sur des thèmes proches. Enfin, d'une manière générale, il est important de rappeler qu'un travail avait été entrepris dans les pistes didactiques de 2010 et que les activités qui y ont été proposées demeurent plus que jamais d'actualité.

Chaque thématique traitée dans ce recueil de pistes est présentée selon la structure suivante :

- un bref retour sur les principaux **constats issus de l'épreuve**, éclairés par une analyse des difficultés courantes des élèves ;
- une section « **Intentions et commentaires** » qui établit le lien entre difficultés observées et objectifs visés par les activités ;
- des **activités** (fiches « élèves ») ;
- une section « **Comment exploiter ces activités** » en classe.

1

HISTOIRE

1.1 | COMPRENDRE UN PROBLÈME

1.1.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

La partie histoire de l'épreuve administrée en 2^e commune et complémentaire était organisée autour d'un problème à investiguer. Il était posé de la façon suivante :

À l'image de Tournai, au Moyen Âge et aux Temps modernes, la ville et la campagne vivent-elles séparément l'une de l'autre ou entretiennent-elles des relations ?

Sur la base des documents, tu devras chercher des éléments qui indiqueront :

- que la ville vit fermée sur elle-même ;*
- qu'elle entretient des relations avec le milieu rural.*

Pour amorcer la démarche de recherche, une série d'items (question 5) portait sur la compréhension du problème :

- cite les périodes concernées (items 21 et 22) ;
- cite les deux milieux que tu dois comparer (items 23 et 24) ;
- que dois-tu découvrir ? (item 25).

Les items 21 à 25 ont été réussis par 80 à 90 % des élèves. Toutefois, l’item 25, qui consistait à sélectionner parmi plusieurs propositions celle qui était une reformulation correcte du problème, n’a été réussi que par 73 % des élèves. Autrement dit, dès le début de l’épreuve, plus d’un quart des élèves ne semblent pas comprendre ce qu’on attend d’eux.

Par ailleurs, les résultats élevés aux premiers items sont à relativiser : le découpage de la question 5 en items constituait déjà une simplification de la démarche de compréhension. Si on peut se satisfaire de ces taux de réussite, il ne faut pas perdre de vue que l’analyse est guidée. Savoir se poser ces sous-questions est aussi important que savoir y répondre. Livrés à eux-mêmes, les élèves auraient-ils été aussi nombreux à considérer que les périodes et les lieux (les milieux de vie) concernés étaient des paramètres importants du problème ?

1.1.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

Les études menées en psychologie cognitive relatives à la résolution de problèmes mettent en évidence trois grands constats complémentaires.

1. Une différence importante entre experts et novices en résolution de problèmes réside dans le fait que les premiers consacrent beaucoup plus de temps que les seconds à se représenter le problème. Bon nombre de recherches « font mention, dans le cas des experts, de l’importance et du temps qu’ils accordent à l’analyse des données du problème » (Tardif, 1992, p. 223). En particulier les travaux de Schoenfeld (1989) montrent qu’un expert « consacre plus de la moitié du temps alloué pour résoudre le problème à comprendre le problème lui-même » (1992, p. 224).
2. « La phase de représentation du problème constitue un – si pas, le – point critique du processus de résolution. C’est en effet, en fonction de la représentation que le sujet s’est faite du problème qu’il détermine les connaissances qui doivent être activées en mémoire à long terme et mises à disposition de la recherche de solutions. Or, l’enfant façonne sa représentation en interprétant l’énoncé en fonction de ses connaissances antérieures » (Crahay, 2010, p. 273).
3. « La capacité à résoudre des problèmes, à comprendre et à apprendre prend ses racines dans la connaissance : tout individu essaie toujours de comprendre les nouvelles données et d’y réfléchir en fonction de ce qu’il sait déjà » (Glaser ; 1986, p. 270, cité par Crahay, 2010, p. 272).

Ces constats de recherche ne sont pas sans conséquences pratiques. Premièrement, ils amènent à insister sur l’importance d’apprendre à l’élève à comprendre un problème, un énoncé : la représentation et l’analyse qu’il s’en fait sont hautement déterminantes de ce qu’il mettra en œuvre pour le résoudre. Deuxièmement, la compréhension d’un énoncé n’est pas (seulement) un problème de lecture et de compréhension de la langue. Le regard que l’élève doit poser sur l’énoncé qui lui est soumis n’est pas neutre. Pour s’en faire une représentation pertinente, le regard de l’élève doit être modelé, orienté par les connaissances en jeu dans le problème. Autrement dit, quand on demande à l’élève de comprendre un problème d’histoire, on lui demande d’adopter un regard d’historien sur ce problème. Dans le cas présent, il n’est par exemple, pas concevable de faire l’impasse sur les périodes historiques concernées.

Aussi bien en 2^e commune et complémentaire qu'en 2^e différenciée, certains savoirs historiques ont été évalués en tant que tels en début d'épreuve. Si en commune et complémentaire les taux de réussite sont variables mais relativement satisfaisants, ceux de différenciée sont plus inquiétants. Par exemple, un élève sur deux n'est pas capable de situer les périodes de l'histoire les unes par rapport aux autres. Dès lors, revenir fréquemment sur ces connaissances de base, y faire référence régulièrement, passer du temps en classe à leur mémorisation paraît plus qu'indiqué. Notons que les pistes didactiques construites en 2010 proposent des activités qui permettent de travailler les périodes de l'histoire et les représentations qu'un élève s'en fait (p. 13-20).

L'activité proposée ci-après porte essentiellement sur la compréhension d'un problème. Elle vise notamment à insister sur les questions à se poser face à une situation sollicitant une démarche de recherche : Quand ? Où ? Quoi ? Cette activité peut être utilisée aussi bien en 2^e commune qu'en 2^e différenciée.

Rappelons enfin que les pistes didactiques construites en 2010 comportaient déjà une activité sur la compréhension d'un problème (p. 32-33).



1. Comprendre un problème

(1/2)

EXAMINE LE PROBLÈME SUIVANT :

À l'image de Tournai, au Moyen Âge et aux Temps modernes, la ville et la campagne vivent-elles séparées l'une de l'autre ou entretiennent-elles des relations ?

Sur la base des documents, recherche des éléments qui indiquent :

- que la ville vit fermée sur elle-même ;
- qu'elle entretient des relations avec le milieu rural.

A. Complète le tableau suivant pour identifier les mots-clés :

	Pour comprendre la question qui m'est posée, je m'interroge sur...	
	...les mots de la question	...les savoirs qu'ils concernent
Quand ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Où ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quoi ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



1. Comprendre un problème

(2/2)

B. Les propositions suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

	Vrai	Faux
Je dois découvrir si les populations des villes et des campagnes étaient denses ou pas au Moyen Âge et aux Temps modernes.		
Je dois découvrir quand et comment se sont construites les premières villes et les premiers villages de nos régions.		
Je dois découvrir si les villages du Moyen Âge sont devenus les villes des Temps modernes.		
Je dois découvrir si, au Moyen Âge et aux Temps modernes, les villes et campagnes vivaient isolées ou si des échanges existaient.		
Je dois découvrir si Tournai, au Moyen Âge et aux Temps modernes, était un milieu rural ou un milieu urbain.		

C. Reformule le problème avec tes propres mots :



2. Comprendre un problème

(1/2)

EXAMINE LE PROBLÈME SUIVANT :

Des fouilles effectuées à différents endroits ont confirmé que les Celtes ont occupé plusieurs sites dont celui du Bois du Grand Bon Dieu, à Thuin (Hainaut).
Que nous apprennent les résultats des fouilles sur le mode de vie des Celtes dans nos régions ?

A. Complète le tableau suivant pour identifier les mots-clés :

Pour comprendre la question qui m'est posée, je m'interroge sur...		
	...les mots de la question	...les savoirs qu'ils concernent
Quand ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Où ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quoi ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



2. Comprendre un problème

(2/2)

B. Les propositions suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

	Vrai	Faux
Je dois découvrir ce que les traces nous disent sur la manière de vivre des Celtes en Belgique.		
Je dois découvrir si les hommes qui ont vécu sur le site du Grand Bon Dieu vivaient de la même manière que les Celtes de nos régions.		
Je dois découvrir, parmi les documents, des traces qui nous apprennent comment vivaient les Celtes de nos régions.		
Je dois découvrir si les fouilles réalisées sur le site du Grand Bon Dieu révèlent des aspects du mode de vie des Celtes de nos régions.		
Je dois découvrir comment vivaient les Celtes de nos régions au départ des traces découvertes à Thuin.		

C. Reformule le problème avec tes propres mots :



3. Comprendre un problème

(1/2)

EXAMINE LE PROBLÈME SUIVANT :

La ville de Mons s'est dessinée au Moyen Âge et au début des Temps modernes. Comme toutes les villes de l'époque, elle garde le témoignage de ce passé à travers le site, le tracé des rues, les édifices et la toponymie. Quelles traces témoignent de ce passé médiéval et moderne ?

A. Complète le tableau suivant pour identifier les mots-clés :

Pour comprendre la question qui m'est posée, je m'interroge sur...		
	...les mots de la question	...les savoirs qu'ils concernent
Quand ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Où ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quoi ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



3. Comprendre un problème

(2/2)

B. Les propositions suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

	Vrai	Faux
Je dois découvrir les éléments qui prouvent que Mons s'est développée au Moyen Âge et aux Temps modernes.		
Je dois découvrir des informations concernant le site de Mons, le tracé et le nom de ses rues, ses édifices, au Moyen Âge et aux Temps modernes.		
Je dois découvrir des traces concernant le site de Mons, le tracé et le nom de ses rues, ses édifices, au Moyen Âge et aux Temps modernes.		
Je dois découvrir si la ville de Mons s'est dessinée au Moyen Âge et aux Temps modernes comme d'autres villes.		
Je dois découvrir des traces qui montrent des villes, leurs rues et leurs noms, leurs édifices au Moyen Âge et aux Temps modernes.		

C. Reformule le problème avec tes propres mots :



4. Comprendre un problème

(1/2)

EXAMINE LE PROBLÈME SUIVANT :

Des affiches du Chemin de fer du Nord et de l'État belge promeuvent la ville balnéaire d'Ostende et la ville d'eau, Spa. En quoi les dessins de deux de ces affiches illustrent-ils les différences sociales entre 1870 et la 1^{re} guerre mondiale dans nos régions ?

A. Complète le tableau suivant pour identifier les mots-clés :

Pour comprendre la question qui m'est posée, je m'interroge sur...		
	...les mots de la question	...les savoirs qu'ils concernent
Quand ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Où ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quoi ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



4. Comprendre un problème

(2/2)

B. Les propositions suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

	Vrai	Faux
Je dois découvrir si le Chemin de fer du Nord et de l'État belge circulait dans nos régions entre 1870 et 1914.		
Je dois découvrir ce que ces deux affiches nous apprennent sur les différences sociales entre la fin du 19 ^e siècle et le début du 20 ^e siècle.		
Je dois découvrir si les villes de Spa et d'Ostende étaient sponsorisées par le Chemin de fer du Nord et de l'État belge à cette époque.		
Je dois découvrir en quoi ces deux affiches témoignent de différences entre la ville d'Ostende et la ville de Spa entre 1870 et la première Guerre mondiale.		
Je dois découvrir ce que ces deux affiches nous apprennent sur les différences sociales entre la fin du 19 ^e siècle et 1940.		

C. Reformule le problème avec tes propres mots :

1.1.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

L'activité a été présentée en quatre versions (de 1 à 4). Ces versions ne diffèrent entre elles que par le problème de départ (certains de ces problèmes sont repris des épreuves réalisées par la Commission des outils du 1^{er} degré, disponibles sur le site www.enseignement.be). L'enseignant a donc la possibilité d'être sélectif dans l'utilisation de cette activité. Il n'est peut-être pas nécessaire de faire réaliser les trois exercices pour chacun des quatre problèmes.

Ces trois exercices repris sur chaque version se situent à trois niveaux de complexité dans l'analyse du problème.

L'exercice A présente explicitement les questions à se poser face à un problème sollicitant une démarche de recherche en histoire : Quand ? Où ? Quoi ? La structure en tableau vise à faire mettre en relation les termes utilisés dans l'énoncé avec les savoirs construits préalablement dans le cadre du cours.

En guise d'exemple, voici, pour l'activité 2A, comment le tableau pourrait être rempli :

	...les mots de la question	...les savoirs qu'ils concernent
Quand ?	à l'époque des Celtes	vers 900 av. J.-C. à la conquête de la Gaule
Où ?	dans nos régions	Belgique, France (Europe occidentale)
Quoi ?	mode de vie des Celtes	aspects du mode de vie (habitat, nourriture, moyens de transport, loisirs, instruction, organisation de la société, ...)

L'exercice B demande de juger l'exactitude de reformulations du problème. Ce n'est pas tant le jugement que le débat qu'il peut susciter entre élèves qui est intéressant. Ce débat peut notamment être utile pour construire une grille de critères à prendre en compte pour savoir si une reformulation est correcte ou non. Ces critères pourront être rapportés aux questions Quand ? Où ? Quoi ? Ce seront ceux à respecter dans le cadre d'une reformulation telle que sollicitée par l'exercice C.

Comme pour les exercices précédents, un débat collectif ou en sous-groupes sur les productions de chacun peut être engendré à partir de l'exercice C. Notons également que, pour les classes de différenciée, une étape préalable à l'exercice C pourrait consister à compléter une reformulation lacunaire (texte à trous).

Enfin, s'il est possible de jouer sur le guidage plus ou moins intensif dans l'analyse du problème (comme c'est le cas avec les différents exercices envisagés), il est également envisageable de faire varier la complexité du problème de départ, en particulier le caractère plus ou moins explicite de sa formulation et le fait qu'il comporte déjà un certain nombre d'indications. Le problème de l'activité 1 pourrait être :

Exemple 1 : À l'image de Tournai, au Moyen Âge et aux Temps modernes, la ville et la campagne vivent-elles séparées l'une de l'autre ou entretiennent-elles des relations ?

Exemple 2 : Au Moyen Âge et aux Temps modernes, la ville et la campagne vivent-elles séparées l'une de l'autre ou entretiennent-elles des relations ? Pour répondre à la question, pars de l'exemple de la ville de Tournai et du village de Froyennes.

1.2 | DÉGAGER LES THÈMES AU CENTRE D'UNE RECHERCHE EN PARCOURANT UN PORTEFEUILLE DE DOCUMENTS

1.2.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Les questions 6, 7 et 8 de l'épreuve avaient pour but de faire parcourir aux élèves l'ensemble du portefeuille de documents relatifs au problème posé. Les taux de réussite aux différents items varient :

- selon le type de classement sollicité par la question : en fonction de leur nature, de leur sujet, ou du fait qu'il s'agisse d'une trace du passé ou non ;
- selon le document à classer : degré d'ambiguïté, caractère plus ou moins explicite.

Ces variations s'étendent de 52 à 91 %. Pour un nombre non négligeable d'élèves, le classement d'un document est loin de toujours être une évidence.

1.2.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

L'activité proposée ci-après présente des modalités alternatives de prise de connaissance de documents et de classement au sein d'un dossier documentaire¹. Faire parcourir un dossier documentaire et faire classer les documents qu'il comporte vise deux objectifs :

- identifier la nature d'une trace du passé, savoir qui sera à certifier en fin de 1^{er} degré (section 3.2.4 des *Socles de Compétences*) ;
- amener l'élève à travers la variété et la complémentarité des documents fournis, à appréhender et dégager les thèmes au centre de la recherche.

Ce deuxième objectif n'est pas à négliger. Les conclusions du document *Résultats et commentaires* ont insisté sur le fait que certains élèves n'ont sans doute pas perçu le fil conducteur entre les différentes questions de l'épreuve. Et on peut penser qu'il en va de même lorsqu'une séquence d'enseignement est organisée selon une démarche de recherche. En dégageant de manière relativement explicite les différents thèmes traités par les documents du portefeuille, l'élève se donne la possibilité de remarquer qu'ils correspondent plus ou moins bien aux thèmes de la situation de départ. Ce rapprochement permet non seulement à l'élève d'apercevoir le fil conducteur, mais lui permet aussi de clarifier sa compréhension de ce qui sera attendu de lui tout au long de la séquence. Si pour certains élèves, suffisamment conscients des attendus scolaires, ce recouvrement entre les thèmes envisagés par la question de départ et les thèmes traités dans les documents fournis va de soi, il est probablement utile d'établir ce lien explicitement pour d'autres. Ceci est d'autant plus important que, dans la suite de leur scolarité, c'est sur la base de cette proximité entre thèmes de recherche et thèmes des documents que les élèves devront être capables d'opérer eux-mêmes un travail de sélection de ressources (en bibliothèque, par exemple).

Les modalités de parcours du portefeuille de documents envisagées dans l'activité qui suit reposent sur la création d'une table des matières et d'un index.

¹ C'est celui de l'épreuve qui est réutilisé.



5. Construire une table des matières et un index (1/4)

ON T'A POSÉ LE PROBLÈME SUIVANT :

À l'image de Tournai, au Moyen Âge et aux Temps modernes, la ville et la campagne vivent-elles séparées l'une de l'autre ou entretiennent-elles des relations ?

Sur la base des documents, recherche des éléments qui indiquent :

- que la ville vit fermée sur elle-même ;
- qu'elle entretient des relations avec le milieu rural.

A. Construis la table des matières des documents fournis en recopiant les titres existants et en proposant un titre aux deux documents qui n'en ont pas.

N°	Titre	Page
Doc. 1	_____	___
Doc. 2	_____	___
Doc. 3	_____	___
Doc. 4	_____	___
Doc. 5	_____	___
Doc. 6	_____	___
Doc. 7	_____	___
Doc. 8	_____	___



5. Construire une table des matières et un index (4/4)

C. Construis une table des matières en classant les documents de manière chronologique.

N°	Documents écrits (titres)	Page
—	_____	—
—	_____	—
—	_____	—
—	_____	—
—	_____	—
—	_____	—

D. Un index est une liste alphabétique de mots (noms, sujets, mots clés) traités dans un livre pour lesquels on précise les numéros des pages où ils se trouvent. **Crée un index pour le portefeuille de documents.**

Mots	Page(s)
_____	—
_____	—
_____	—
_____	—
_____	—

Mots	Page(s)
_____	—
_____	—
_____	—
_____	—
_____	—

1.2.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

Quel que soit l'exercice (titres des documents, table des matières, index), ce n'est pas tant la résolution individuelle que la confrontation des productions qui est intéressante. C'est en effet à travers la comparaison de productions d'élèves ou de sous-groupes d'élèves que des critères généraux et des savoirs peuvent être dégagés des activités.

Des questions importantes sont à poser au moment de ces discussions : Pourquoi vous ai-je demandé de réaliser une table des matières ? Qu'est-ce que je voulais vous apprendre en faisant cela ? Les échanges qui s'ensuivront permettront de définir explicitement (ou de rappeler) des savoirs relatifs à la nature d'une trace du passé et de fournir une synthèse à l'élève telle que celle ci-dessous, basée sur les définitions reprises dans les *Socles de Compétences* :

La nature d'une trace du passé :

- vestige archéologique : objet, monument, élément du paysage ;
- document écrit (source officielle, non officielle, document scientifique) ;
- document iconographique : gravure, sculpture, peinture, photographie ;
- document sous forme schématique : plan, carte, graphique ;
- document audio-visuel.

La discussion permettra aussi de parler de manière explicite de certains savoir-faire. Par exemple, il sera opportun de discuter du caractère exclusif du classement de documents.

Enfin, comme cela a été évoqué plus haut, l'analyse collective des productions (en particulier celles relatives à l'index) permettra de mettre explicitement en évidence la proximité entre les thèmes de la recherche et les thèmes des documents. Inévitablement, il devrait être question de campagne, église(s), enceinte, épidémie, marché, moulin, porte, rempart, village, ville,...

Une méthodologie à mettre en œuvre dans cette perspective pourrait être celle-ci :

1. faire créer un index individuellement aux élèves ;
2. faire confronter des index en sous-groupes de 4 ou 5 avec pour objectif d'élaborer un index commun à chaque sous-groupe ;
3. de manière collective, comparer les index des différents sous-groupes. Repérer les mots retenus par tous, ceux retenus par certains sous-groupes et pas par d'autres. Faire argumenter ces choix et finalement répondre aux questions : Pourquoi vous-ai-je fait construire un index ? Qu'est-ce que je voulais vous apprendre ?

Une autre manière de procéder est d'adopter le principe de la classe puzzle.

Imaginons une classe de 25 élèves.

Dans un premier temps, les élèves sont groupés par 5. Chaque groupe élabore un index pour le portefeuille de documents.

Dans un deuxième temps, on recompose 5 nouveaux groupes intégrant chacun un élève de chacun des groupes initiaux. Lors de cette seconde phase, les élèves confrontent les index créés à la première phase.

Une discussion collective avec l'enseignant permet enfin de faire le point sur ce qui a été appris dans le cadre de l'exercice.

L'avantage de ce fonctionnement est d'augmenter l'implication de tous les élèves lors de chaque phase en groupe.

Les inconvénients sont principalement d'ordre organisationnel dans la composition – recombinaison des groupes en fonction du nombre d'élèves dans la classe.

1.3 | JOUER AVEC LE TEMPS

1.3.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

L'utilisation des repères de temps et des représentations du temps a été évaluée en 2^e différenciée et en 2^e commune.

En 2^e commune, les quatre périodes de l'Histoire sont relativement bien maîtrisées mais moins les événements choisis pour les délimiter. Par ailleurs, si un nombre satisfaisant d'élèves sont capables de placer une année sur une ligne du temps, les difficultés sont plus importantes lorsqu'il s'agit d'y placer un siècle.

En 2^e différenciée, les périodes de l'Histoire ne sont maîtrisées que par un élève sur deux et les associations entre des images et ces périodes ne vont pas de soi. La question qui porte sur les représentations de temps (où il faut associer une ligne du temps à une description d'événements) est mieux réussie.

Plusieurs enseignants des classes tirées au sort pour faire partie de l'échantillon ont indiqué que consacrer une partie des pistes à l'utilisation des repères de temps et des représentations du temps ne serait pas inutile.

1.3.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

Les pistes didactiques de 2010 proposaient déjà plusieurs activités liées aux repères de temps (p. 13, 15, 17, 19) et aux représentations du temps (p. 21, 23). Elles restent toujours intéressantes à exploiter.

L'activité envisagée ici est un peu différente. Elle porte sur le vocabulaire du temps qui permet de situer des faits vécus par soi ou d'autres personnes : qu'il soit question d'année, de décennie, de siècle, de millénaire, de période, d'ère, ces mots, au-delà de la durée plus ou moins « précise » à laquelle ils renvoient, permettent aussi de mener des raisonnements en termes de fréquence, de chronologie, d'ancienneté.

L'activité vise la définition de chacun de ces termes et leur représentation sur une ligne du temps dont « l'échelle » peut varier en fonction de l'ordre de grandeur de la durée qu'ils concernent.

Cette activité est davantage pensée pour des élèves de 2^e différenciée mais elle peut aussi être réalisée en 2^e commune et complémentaire.



6. Jouer avec le temps (1/2)

A. Découpe les six étiquettes suivantes et colorie-les avec la couleur indiquée.

Décennie (Rouge)	Période (conventionnelle) (Bleu)	Millénaire (Vert)
Ère (Brun)	Siècle (Orange)	Année (Jaune)

B. Voici une série de définitions qui se rapportent aux mots des étiquettes que tu as découpées.
Colorie la définition dans la même couleur que l'étiquette-mot à laquelle elle se rapporte.

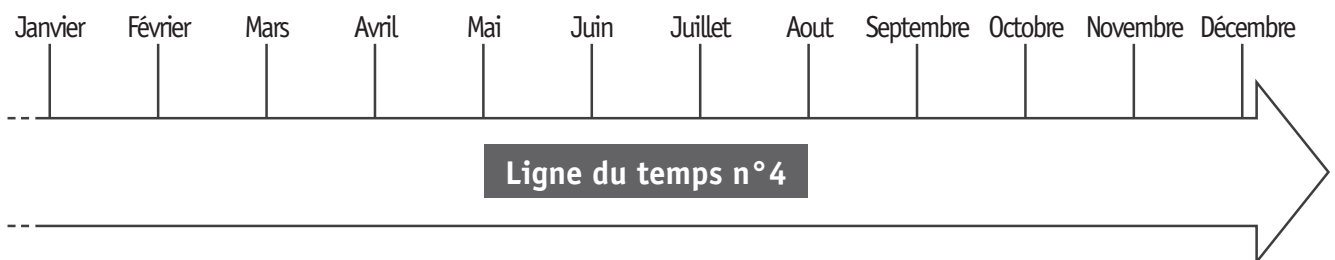
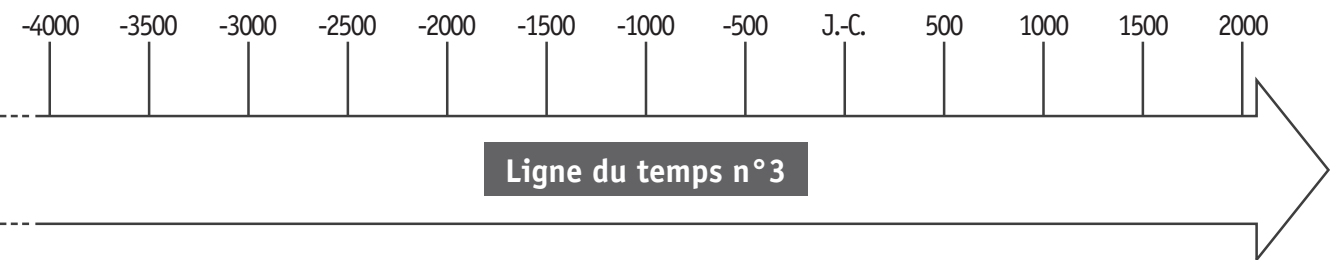
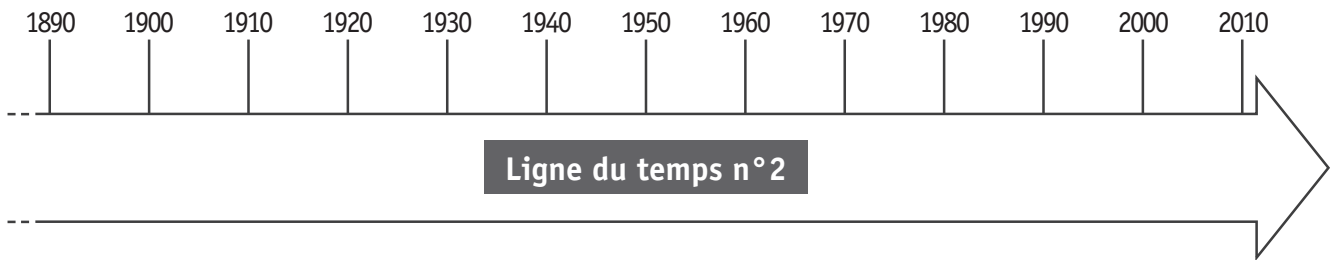
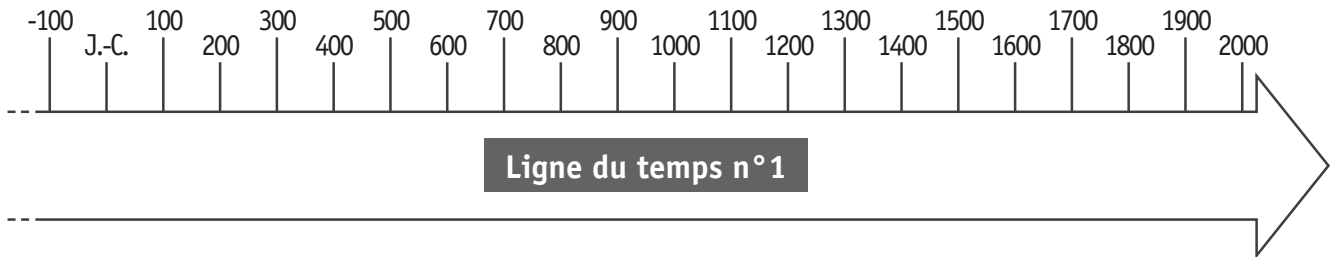
Un espace de temps caractérisé par certains événements	Une durée de 100 ans	Une durée de 1 000 ans
Une période de temps assez longue (depuis la date de naissance de J.-C., etc.)	Une durée de 10 ans	Une durée de 365 jours

C. Classe les étiquettes que tu as découpées selon la durée de la période à laquelle elles se rapportent (par ordre croissant).

D. Examine les lignes du temps de la page suivante. Pour chaque étiquette, **colorie** la période couverte sur la ligne du temps la plus adaptée.



6. Jouer avec le temps (2/2)



1.3.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

Les termes sur lesquels porte cette activité sont fréquemment utilisés dans le cours d'histoire. On suppose habituellement qu'ils sont connus par les élèves. L'activité proposée ici permet de s'en assurer. L'enjeu est de taille étant donné leur importance pour la bonne compréhension des savoirs et savoir-faire enseignés au cours d'histoire.

L'activité permet d'expliciter les différents termes (et concepts) de deux manières : d'une part, en les définissant et, d'autre part, en les « visualisant » sur une ligne du temps. Au-delà de cette démarche, des différences et similitudes (peut-être trop vite considérées comme des évidences) peuvent être établies à partir des productions des élèves.

Les termes année, décennie, siècle, millénaire	Les termes période, ère
... expriment tous une durée	
... peuvent être utilisés pour l'un ou l'autre moment de l'Histoire : l'année 1982, le 20 ^e siècle, le 2 ^e millénaire,...	... concernent des moments déterminés de l'Histoire, relativement bien identifiés : l'Antiquité, l'ère musulmane.
... expriment des durées fixes : le 15 ^e siècle compte autant d'années que le 14 ^e siècle (les années bissextiles nécessitent cependant d'apporter une légère nuance à cette affirmation).	... expriment des durées variables : la durée du Moyen Âge n'est pas égale à la durée des Temps modernes.
... peuvent être utilisés pour parler du futur : nous savons quelle sera l'année, le siècle, le millénaire dans 3 500 ans.	... ne peuvent pas être utilisés pour parler du futur : nous ne savons pas dans quelle période ou ère nous serons dans 3 500 ans. Les ères et périodes sont fixées a posteriori par les historiens.

D'autres termes pourraient également être discutés : génération, lustre, une vie, l'adolescence, l'enfance, mois, et suivre la même logique de classement que pour les périodes les plus importantes. On montrerait ainsi aux élèves que « leur histoire » s'inscrit dans l'Histoire.

1.4 | JUSTIFIER SES RÉPONSES EN S'APPUYANT SUR UN DOCUMENT PERTINENT

1.4.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

En 2^e commune et complémentaire, les questions 11 et 12, qui demandent de répondre au problème de départ ciblé par l'épreuve, sont parmi les plus mal réussies. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces taux d'échec. Premièrement, il est probable, comme nous l'avons déjà dit, que certains élèves traitent les questions isolément les unes des autres, ne percevant pas qu'elles balisent une démarche historique. Deuxièmement, si certains élèves sont capables de fournir une réponse exacte, beaucoup ne parviennent pas à l'appuyer sur un document pertinent issu du portefeuille de documents.

1.4.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

L'activité proposée ici nécessite que les élèves aient refait l'épreuve avec l'enseignant. Lors de ce travail, il est particulièrement important de montrer comment la démarche est mise en œuvre au fil des différentes questions. Il est également utile, une fois la réponse finale indiquée, de prendre quelques moments pour refaire la démarche « à l'envers » : quelles étapes ont apporté quels éléments d'information ?

Au-delà des démarches que chaque élève a mises en œuvre et des réponses qu'il a apportées au problème posé, il est intéressant de susciter des débats à propos de productions erronées. C'est la perspective adoptée dans l'activité qui suit et dont l'objectif est de mettre en évidence que :

- la démarche historique est une démarche scientifique qui nécessite une preuve ;
- la réponse doit toujours être en lien avec la question de départ, le problème posé ;
- il y a une différence entre une réponse exacte sur le fond et une réponse étayée sur un document. C'est à ce niveau qu'intervient la notion de pertinence (et la lecture de la légende affine ou donne des informations sur la pertinence du document) ;
- une réponse, pour être correcte, doit être complète (et surtout ne pas se limiter à un seul mot).

L'activité demande à l'élève de « jouer le rôle du prof » et d'évaluer des réponses réelles d'élèves (telles qu'elles ont été rédigées) aux deux dernières questions.



7. Réponses et correction (1/7)

A. Voici différentes réponses d'élèves aux questions finales de l'activité que tu viens de réaliser. Pour chaque élève, indique si sa réponse est correcte ou pas et explique pourquoi.

RENAUD

Question

11

Cite deux situations où les habitants des villes et des campagnes se rencontrent à l'époque.

Écris le numéro du document qui t'a permis de répondre.

Situation 1 : <i>Louis s'empare de la cité</i>	Document : <i>...1...</i>
Situation 2 : <i>Lors de l'épidémie de peste</i>	Document : <i>...8...</i>

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Les documents choisis sont-ils pertinents ? Justifie.



7. Réponses et correction (2/7)

RENAUD

Question

12

Complète.

Au Moyen Âge et aux Temps modernes, on peut penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre.

Explique.

Peu de pauvres peuvent aller en ville, seul les domestiques, qui habitent avec les bourgeois, le peuvent.

Mais en fait il existe des relations entre elles.

Par exemple :

Lors de l'épidémie de peste, les bourgeois partent à la campagne laissant les pauvres en ville.

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Sur quel document se base-t-il ?

Le document choisi est-il pertinent ? Justifie.



7. Réponses et correction (3/7)

SACHA

Question

12

Complète.

Au Moyen Âge et aux Temps modernes, on peut penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre.

Explique.

Elles ont un cadre de vie très différent, elles n'ont pas les mêmes intérêts, mais elles ont besoin l'une de l'autre pour survivre.

Mais en fait il existe des relations entre elles.

Par exemple :

Les échanges et ventes de produits qu'elles confectionnent
chacune de leur côté (productions différentes).

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Sur quel document se base-t-il ?

Le document choisi est-il pertinent ? Justifie.



7. Réponses et correction (4/7)

LISA

Question

12

Complète.

Au Moyen Âge et aux Temps modernes, on peut penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre.

Explique.

..... Car la ville était isolée avec ses remparts

..... et car elles étaient loin l'une de l'autre.

Mais en fait il existe des relations entre elles.

Par exemple :

..... Le chemin de fer qui les relie.

.....

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Sur quel document se base-t-il ?

Le document choisi est-il pertinent ? Justifie.



7. Réponses et correction (5/7)

MALIKA

Question



Cite deux situations où les habitants des villes et des campagnes se rencontrent à l'époque.

Écris le numéro du document qui t'a permis de répondre.

Situation 1 : Commerce	Document : 6
Situation 2 : Pinstaller à la campagne	Document : 7

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Les documents choisis sont-ils pertinents ? Justifie.



7. Réponses et correction (6/7)

MALIKA

Question

12

Complète.

Au Moyen Âge et aux Temps modernes, on peut penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre.

Explique.

..... Car la campagne est éloignée des villes.

.....

Mais en fait il existe des relations entre elles.

Par exemple :

..... Les réseaux routier et fluvial
.....

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Sur quel document se base-t-il ?

Le document choisi est-il pertinent ? Justifie.



7. Réponses et correction (7/7)

KARIM

Question

12

Complète.

Au Moyen Âge et aux Temps modernes, on peut penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre.

Explique.

..... La ville est entourée de remparts

..... tandis que la campagne n'en a pas.

Mais en fait il existe des relations entre elles.

Par exemple :

..... Marchandise

.....

Les réponses sont-elles correctes ? Justifie.

Sur quel document se base-t-il ?

Le document choisi est-il pertinent ? Justifie.

1.4.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

Si l'activité peut être menée individuellement, ce n'est qu'en sous-groupes ou collectivement que son exploitation sera la plus intéressante. On pourrait imaginer que chaque élève utilise des couleurs pour souligner ce qui pose problème et ce qui est pertinent dans chaque production, pour organiser ensuite une confrontation des corrections.

In fine, la question à poser par l'enseignant est toujours du même ordre : Qu'est-ce que j'ai voulu vous apprendre en vous faisant corriger ces productions ? Les échanges qui s'ensuivent devraient permettre d'élaborer une synthèse explicite de ce qu'est une réponse correcte et complète, formulée au terme d'une démarche en histoire :

Pour que ma réponse soit exacte, il faut _____

Pour que ma réponse soit exacte et pertinente, il faut en plus que _____

Dans la proposition de la page suivante, ce sont les critères en gras qui déterminent la pertinence d'une réponse apportée sur la base d'un document. Cette proposition de synthèse va au-delà des critères de pertinence relatifs à la réponse au problème. Elle pointe une série de comportements et de qualités qu'il est nécessaire de respecter pour qu'une démarche historique soit couronnée de succès. C'est donc un outil d'auto-évaluation qui aide l'élève à porter un regard plus éclairé sur son travail.

Idéalement, ce type de synthèse devrait être construit avec les élèves et réutilisé par la suite dans le cadre du cours. Elle pourrait d'ailleurs prendre la forme d'une check-list où l'élève coche chaque aspect respecté.

Enfin, il est indispensable que ce ne soit pas uniquement les réponses incorrectes qui apparaissent dans les documents remis aux élèves durant cette activité, mais que les réponses correctes et complètes soient bien mises en évidence.



Pour travailler avec méthode, je dois...

Savoir ce que l'on me demande de faire

- Je me demande si j'ai compris la question ;
- Je peux reformuler la question autrement ;
- Je sais par quoi je commence.

Découvrir mon recueil documentaire

- J'ai bien tout lu (y compris les titres, les références, les légendes,...) ;
- J'ai compris tous les mots utilisés (si je n'ai pas compris, je me renseigne dans le dictionnaire, auprès d'une personne,...).

Aller à l'essentiel pour répondre à la question

- Je trie les documents pour répondre à la question ;
- Je ne dépasse pas le sujet demandé par le professeur :
 - le document choisi correspond au lieu envisagé par la question,
 - le document choisi correspond à l'époque envisagée par la question,
 - le document choisi correspond au mode de vie envisagé par la question ;
- Je relis la consigne avant de répondre ;
- Je relis mon travail pour vérifier si j'ai bien répondu à la question de départ ;
- Je réponds par des phrases simples mais complètes.

Finaliser ma réponse

- Je veille à mon orthographe et au soin ;
- Je vérifie que j'ai respecté tous les aspects ci-dessus (j'ai bien coché tous les points).

1.5 | MAITRISER UN CONCEPT

1.5.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Le concept de rempart était présent aussi bien dans l'épreuve de 2C que dans l'épreuve de 2D.

En 2^e commune et 2^e complémentaire, le rempart est un élément central des items 50 et 53 qui demandent de citer, documents à l'appui, ce qui montre le mieux que la ville vit séparée de la campagne, ce qui laisse penser que la ville et la campagne vivent isolées l'une de l'autre. Moins d'un élève sur deux réussit ces items.

En 2^e différenciée, l'item 18 qui demande de colorier les remparts sur une carte de Tournai au 17^e siècle n'est réussi que par 66 % des élèves. Ils ne sont également que 66 % à identifier le rempart de Tournai sur la vue de De Croÿ (item 24). Enfin, seulement 34 % des élèves sont capables de citer un élément qui montre que Tournai était une ville, la présence d'un rempart étant une réponse correcte.

Dans les commentaires reçus des enseignants de l'échantillon, le terme « rempart » a parfois été pointé comme un mot inconnu.

1.5.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

Les taux de réussite faibles aux dernières questions de l'épreuve de 2^e commune et différenciée peuvent sans doute s'expliquer partiellement par le fait que plusieurs élèves n'ont pas compris que les différentes questions suivaient un fil conducteur. Cependant, les résultats peuvent peut-être aussi s'expliquer en partie par la signification trop spécifique que des élèves attribuent au mot rempart. Ainsi, pour certains d'entre eux, si rempart rime avec protection, il ne rime pas nécessairement avec séparation ou isolement.

Les trois activités présentées ci-après montrent, avec l'exemple du rempart, comment une notion ou un concept peut être travaillé(e) de manière complète et documentée au cours d'histoire. L'activité 8 porte sur la construction, à partir de documents, de ce qui s'apparente à une carte conceptuelle (mettant en relation « rempart » et aspects concrets du mode de vie). L'activité 9 montre comment la notion de rempart se caractérise et se concrétise à différents moments de l'histoire (persistance du concept, évolution de la forme et des matériaux). L'activité 10 nuance la notion de rempart comme attribut d'une ville (rempart d'un village, d'un territoire, d'un bâtiment).

Le tableau suivant présente les sources des documents de l'activité 10 :

Numéro	Source
2	Vue du complexe charbonnier du Bois-du-Luc – lithographie de Canelle – Charbonnage de la société du Bois-du-Luc à Houdeng <i>La Belgique industrielle</i> (tome 1, p. 64), Bruxelles, 1854
3	J.-P. Neri village de Freija vers Tatoudant au Maroc – http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tiout-village.jpg . (consulté le 25/01/2013)
4	Thierry Noir, <i>Berlinermauer</i> – http://fr.wikipedia.org/wiki/File:Berlinermauer.jpg (consulté le 25/1/2013)
5	Village de Larressingle – larressingle.free.fr (consulté le 25/01/2013) autorisation mairie de Larressingle
6	Jean-Pol Grandmont, <i>L'enceinte médiévale de Binche</i> – http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Binche_JPG02.jpg consulté le 25/1/2013

8. Remparts et aspects du mode de vie ^(1/3)

EXAMINE LES DOCUMENTS SUIVANTS :

Document 1



Miniature de Croÿ (*Tournai et ses alentours en 1602*) Daniel LEFEVERE avec l'autorisation de J.-M. DUVOSQUEL

Document 2



Enluminure de *Histoire d'Alexandre le Grand* d'une traduction française, établie au 15^e siècle, © Bibliothèque nationale de France

8. Remparts et aspects du mode de vie (2/3)

Document 3

I. Les Bourgeois de Liège ne doivent ni taille ni taxe; ils ne doivent ni service militaire, ni chevauchée quelconque. Mais, si quelque château appartenant à l'Église ou quelque poste de défense est assiégé, l'évêque, tout d'abord, pendant quinze jours, prendra les armes. Ceux-ci écoulés, si l'offense n'est pas redressée, sous la conduite de l'aboué marchant à sa tête, l'armée liégeoise marchera vers le lieu où sera l'évêque.

III. Si un serf habite dans la cité de Liège et vient à y mourir, ses biens doivent passer à sa femme et à ses enfants.

VII. Le bourgeois de Liège, aussi longtemps qu'il se réclamera de la juridiction du maire et des échevins, ne pourra être traduit devant une juridiction supérieure.

X. Dans aucune maison située dans la juridiction de Liège, il n'est permis, ni au maire, ni aux échevins, ni à leurs agents, d'entrer afin d'y rechercher un voleur ou un objet volé ou afin d'y faire une enquête, si ce n'est du consentement de celui qui habite la maison.

XIV. Aucun bourgeois ne peut être arrêté ou emprisonné sans une sentence des échevins.

Confirmation par l'empereur germanique Philippe II de la charte de 1196 accordée par le prince-évêque Albert de Cuyck © Institut archéologique liégeois

Document 4



Pillage de la ville d'Alost par les Gantois, Chroniques de Jean Froissart, 1410, © Bibliothèque nationale de France



8. Remparts et aspects du mode de vie (3/3)

A. Sur base de ces documents, associe le mot « rempart » aux aspects du mode de vie concernés.

REMPART					
des rapports sociaux <input type="checkbox"/>	se représenter le monde <input type="checkbox"/>	un espace de vie <input type="checkbox"/>	des étapes de la vie <input type="checkbox"/>	des activités pour communiquer <input type="checkbox"/>	des activités pour répondre à des besoins <input type="checkbox"/>

B. Justifie tes propositions.

Je choisis d'associer le mot « rempart » à l'aspect du mode de vie suivant...	Justification et numéro du document sur lequel je m'appuie
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Je choisis de ne pas associer le mot « rempart » à l'aspect du mode de vie suivant...	Justification
_____	_____
_____	_____
_____	_____

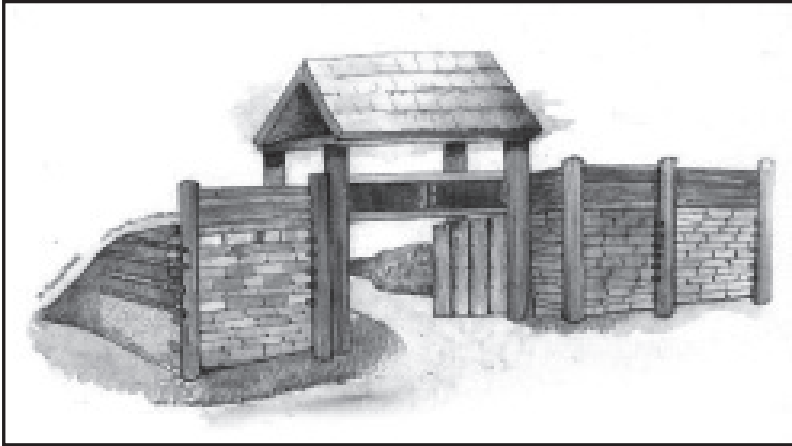


9. Le rempart au fil du temps

(1/2)

EXAMINE LES DOCUMENTS SUIVANTS :

Document 1



© Muriel Timmermans MRAH

Fortification celtique : dessin de reconstitution de l'entrée de fortification de Cugnon.

Selon les archéologues, la fortification de Cugnon date des 5^e-6^e siècles avant notre ère.

Le rempart en pierre est renforcé par des poteaux verticaux et horizontaux qui s'enfoncent dans la levée de terre.

Document 2



Binche (Belgique), l'enceinte médiévale (XIV^e siècle), Jean-Pol Grandmont – http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Binche_JPG02.jpg consulté le 25/1/2013

Rempart de Binche érigés entre les 12^e et 14^e siècles.

9. Le rempart au fil du temps

(2/2)

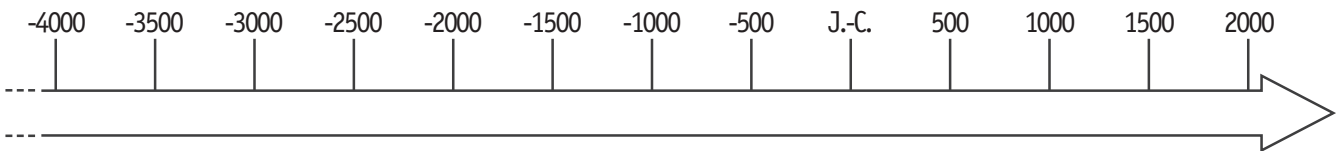
Document 3



La Porta Nigra, Berthold Werner - http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Trier_Porta_Nigra_BW_1.jpg
consulté le 25/1/2013

Porte Nigra, vestige de l'enceinte gallo-romaine de Trèves datant du 2^e siècle.

A. Replace ces documents sur la ligne du temps.



B. Qu'est-ce que les documents te permettent de dire de la notion de rempart au point de vue de sa présence dans l'Histoire et de son évolution ?



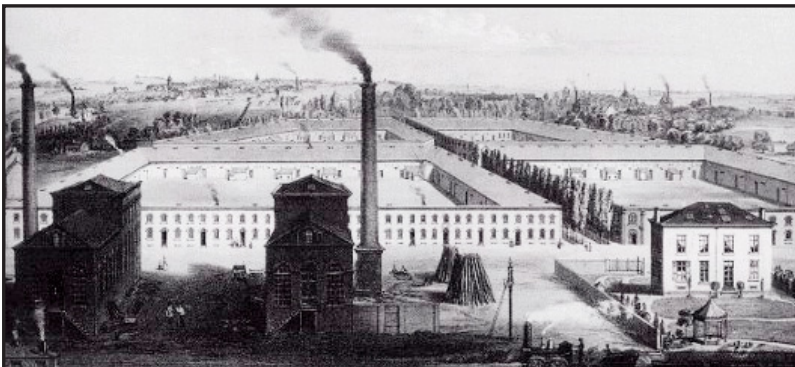
10. Le rempart : toujours une ville ? (1/3)

EXAMINE LES DOCUMENTS SUIVANTS :

Document 1



Document 2



Document 3



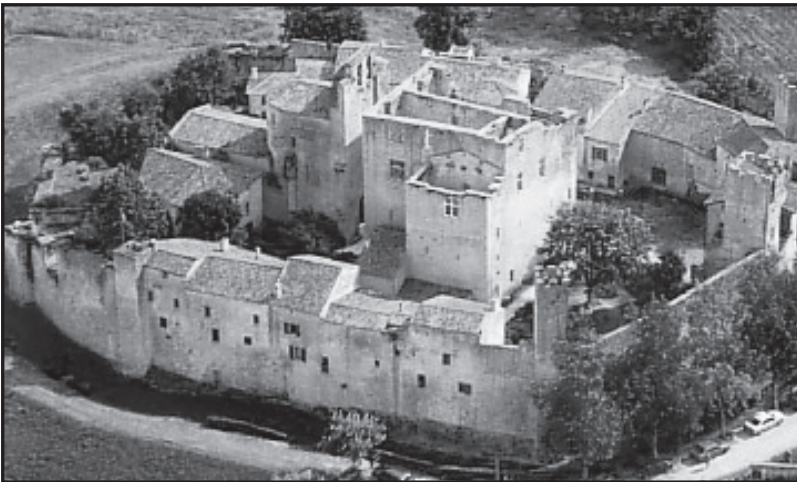


10. Le rempart : toujours une ville ? (2/3)

Document 4



Document 5



Document 6





10. Le rempart : toujours une ville ? (3/3)

A. Chaque notice informative ci-dessous se rapporte à un document. Écris le numéro du document auquel elle se rapporte.

Notice informative	Numéro document
1. Larressingle est un village français datant du début du 11 ^e siècle. Son enceinte a été construite au 13 ^e siècle. Elle comprend des maisons collées les unes aux autres, des tours et des pans de murs entourant un donjon défensif.	—
2. La muraille de Chine est un ensemble de fortifications militaires chinoises construites, détruites et reconstruites à plusieurs reprises entre le 3 ^e siècle avant J.-C. et le 12 ^e siècle. Longue de quelque 6 700 km, elle délimitait le territoire de la Chine et défendait sa frontière nord.	—
3. Les remparts de Binche sont un monument d'architecture militaire wallon construit dès le 12 ^e siècle autour de la ville bâtie sur un éperon rocheux. Les fortifications comprennent des tours et un chemin de ronde.	—
4. Perché sur un piton rocheux, le village de Tiout est entouré d'un mur d'enceinte. Il surplombe une palmeraie qui compte parmi les plus grandes du Maroc.	—
5. Le mur de Berlin construit en 1961 en pleine guerre froide séparait Berlin Est aux mains de l'URSS et Berlin Ouest aux mains du monde occidental. Il a été détruit en 1989. Sa destruction marque la réunification des deux Allemagne et la fin du communisme en Europe.	—
6. La maison du directeur des charbonnages du Bois-du-Luc, construite en 1844, est séparée des carrés (habitations ouvrières) par un muret. Elle avait pour objet d'assurer la surveillance permanente du site minier.	—

B. Quel document se rapporte à quel espace de vie ? Complète le tableau suivant.

Espace de vie	Numéro(s) document(s)
Habitation individuelle	—
Village	—
Ville	—
Territoire, état (pays)	—

1.5.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

Chacune des activités gagne à être exploitée de manière collective.

Pour l'activité 8, cette exploitation collective permettra de mettre en évidence que :

- le rempart délimite un espace de vie ;
- le rempart conditionne certaines activités (taille de pierre, charpenterie) ;
- le rempart définit une stratification sociale, un espace de droits (ceux qui sont à l'intérieur bénéficient de droits que d'autres n'ont pas) ;
- le rempart est une défense.

Pour l'activité 9, la discussion collective autour de la 2^e question est fondamentale (et peut-être qu'une phase individuelle n'est d'ailleurs pas indispensable). Cette discussion veillera à montrer aux élèves que si le concept de rempart présente une certaine persistance à travers le temps, on note également des évolutions, au niveau de la forme et au niveau des matériaux utilisés pour le construire.

Réaliser un tableau comme celui-ci peut d'ailleurs s'avérer intéressant :

Numéro du document	Matériaux	Forme
1	terre, bois et pierre	pas de réponse par les documents
2	pierre	tours rondes
3	pierre	pas de réponse par les documents

Enfin, l'activité 10 montre qu'un rempart peut délimiter d'autres espaces qu'une ville. C'est ce qui ressort du deuxième tableau. Pour le premier tableau, il est intéressant de discuter collectivement des indices utilisés par chacun pour associer le document à la notice et d'explicitier ainsi des stratégies de lecture des documents.

2

GÉOGRAPHIE

2.1 | LA CARTE POUR SITUER ET LOCALISER

2.1.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Aussi bien en 2^e commune et complémentaire qu'en 2^e différenciée, l'épreuve a débuté par un exercice où l'élève devait utiliser les directions cardinales pour décrire où se situe Tournai en Belgique (une carte était fournie). La question était posée de manière ouverte en 2C et sous la forme d'une QCM² en 2D. Dans les deux cas, le nord (et seulement le nord) était indiqué sur la carte. Le taux de réussite avoisine les 70 % en 2C et 50 % en 2D. Même si le constat est moins grave en 2C qu'en 2D (où un élève sur deux échoue), le pourcentage d'élèves qui ne parviennent pas à utiliser les directions cardinales est malgré tout assez élevé pour un savoir-faire de base.

2.1.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

Les taux d'erreurs élevés peuvent sans doute être imputés en partie à la confusion entre ouest et est, mais pas seulement. En effet, la démarche même de localisation et de situation à l'aide des directions cardinales nécessite très probablement un enseignement explicite pour certains élèves. Les activités proposées ci-après vont dans ce sens : elles proposent un ensemble d'exercices de difficulté croissante à propos de l'utilisation des directions cardinales.

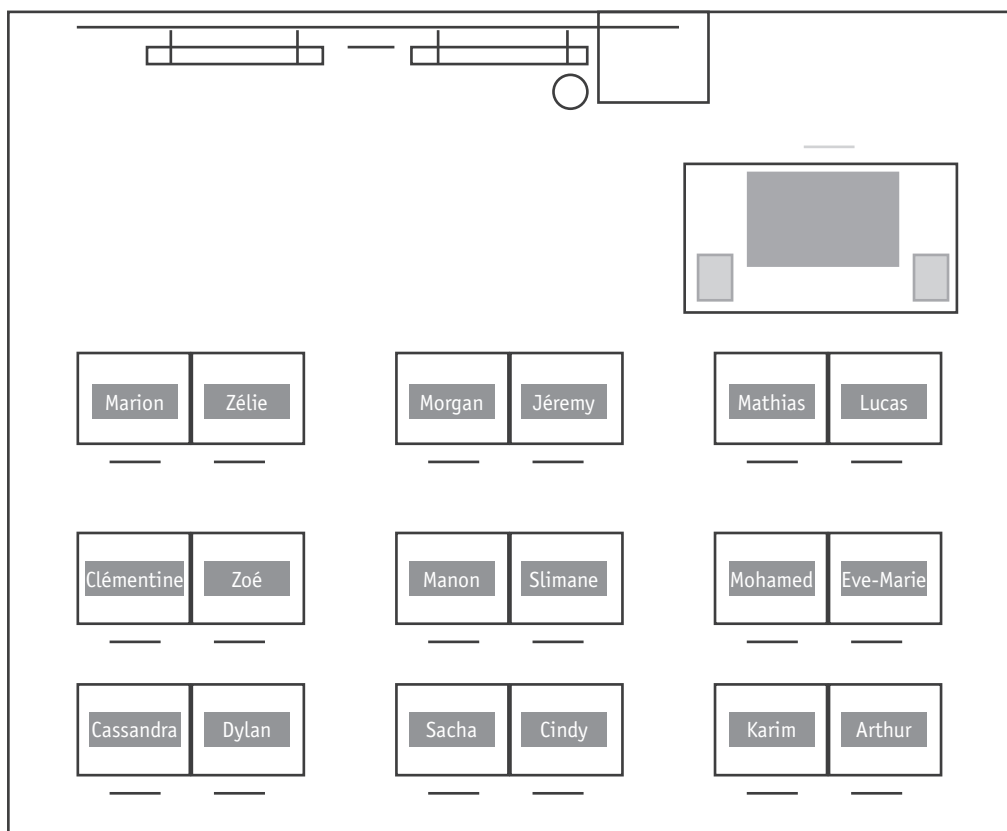
Voici comment la logique de progression s'établit à travers les différentes activités :

- l'activité 11 a pour but de faire prendre conscience du caractère relatif, dépendant de l'individu, de la localisation à l'aide des mots gauche, droite. L'idée est de montrer que les directions cardinales servent à fixer des repères absolus, identiques pour tous ;
- les activités 12, 13, 14 portent sur l'utilisation d'une rose des vents de moins en moins « explicite » pour situer et localiser un lieu, un espace, une région en Belgique ;
- avec l'activité 15, on passe à l'échelle de l'Europe. L'activité 16 demande d'utiliser l'atlas pour répondre à des questions plus complexes ;
- toutes les activités peuvent être proposées en 2C et en 2D sauf peut-être la dernière qu'on réservera à la 2C.

² Question à choix multiple

11. Se situer dans la classe

L'image suivante représente une classe avec la place qu'occupent les différents élèves.



A. Complète les phrases suivantes en utilisant à gauche, à droite, devant, derrière.

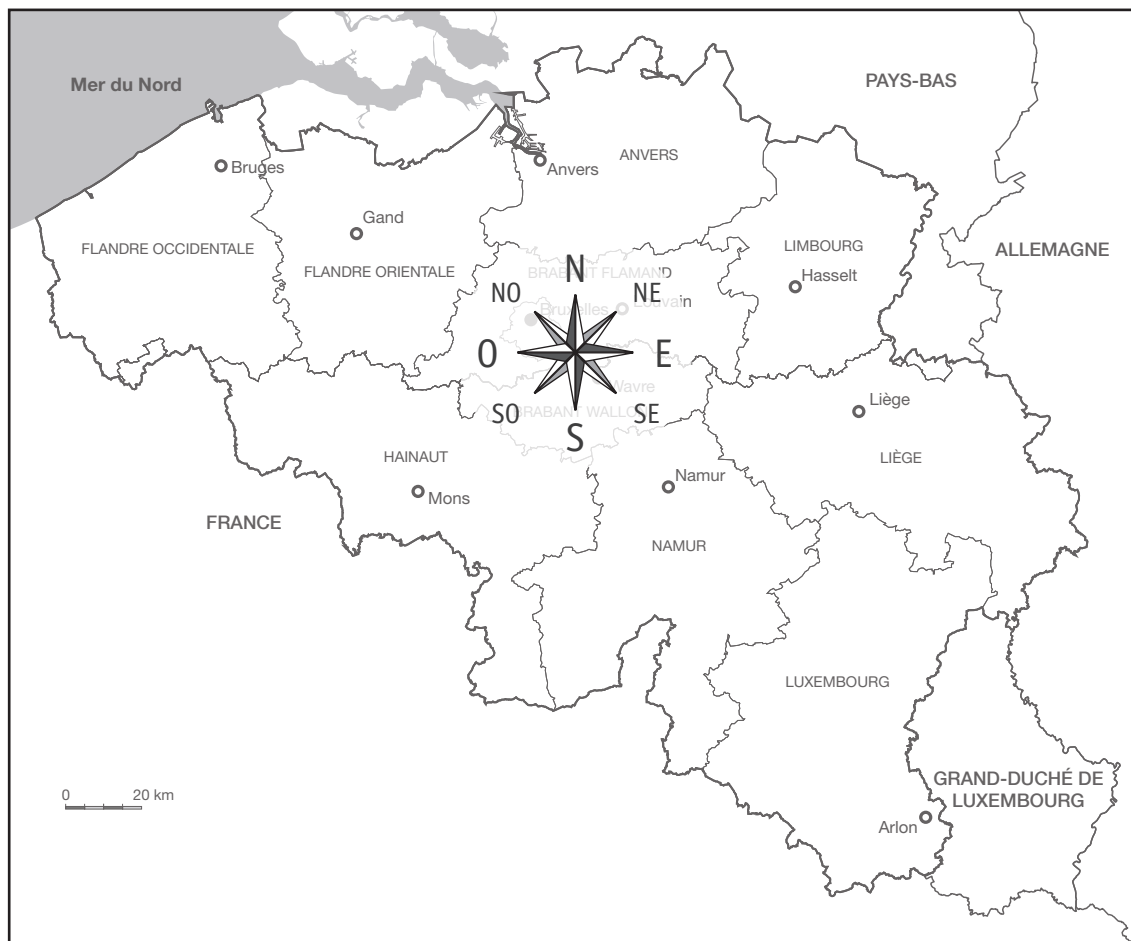
- Si on demande à Sacha où se trouve Manon par rapport à Slimane, il dira : « Manon est _____ de Slimane ».
- Si on demande à Jérémy où se trouve Manon par rapport à Slimane, il dira : « Manon est _____ de Slimane ».

B. En géographie, on utilise un vocabulaire spécifique pour se situer. Sur une carte non orientée, par convention, le bord supérieur représente toujours le nord. Complète les mêmes phrases en utilisant à l'ouest ou à l'est.

- Si on demande à Sacha où se trouve Manon par rapport à Slimane, il dira : « Manon est _____ de Slimane ».
- Si on demande à Jérémy où se trouve Manon par rapport à Slimane, il dira : « Manon est _____ de Slimane ».

12. La rose des vents au milieu de la carte de Belgique

Voici une carte de Belgique.



A. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales.

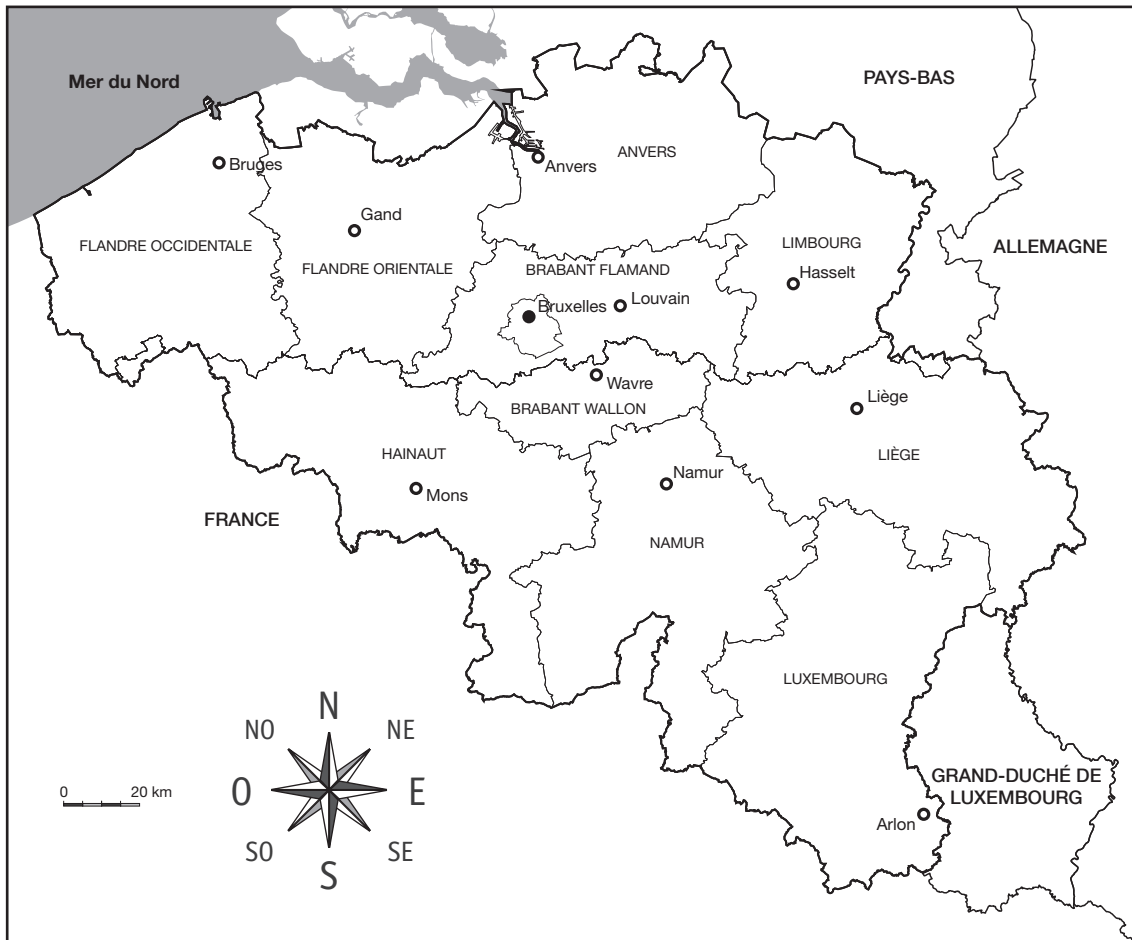
- Liège se situe _____ de la Belgique ;
- Mons se situe _____ de la Belgique ;
- Namur se situe _____ de Liège ;
- Arlon se situe _____ de Namur ;
- si je vais en train d'Arlon à Bruxelles, je me déplace vers _____ .

B. Cite une ville.

- Au sud de Liège : _____ ;
- À l'est de Mons : _____ ;
- Au nord-ouest de Gand : _____ ;
- Au sud-est de la Belgique : _____ .

13. La rose des vents au bas de la carte de Belgique

Voici une carte de Belgique.



A. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales.

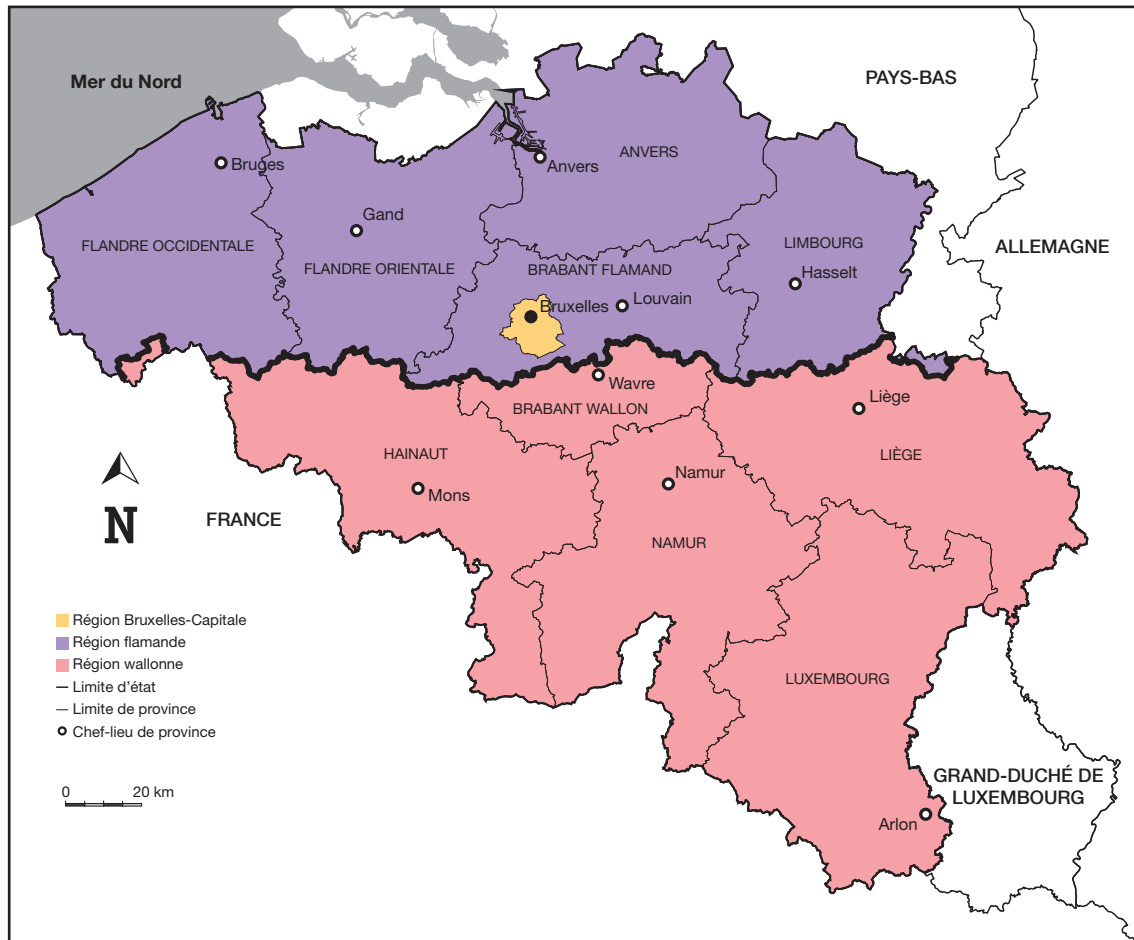
- Gand se trouve à l'ouest de la Belgique mais _____ de Bruges ;
- Liège se trouve _____ de la Belgique et _____ d'Arion ;
- Bruges se trouve _____ de la Belgique et _____ de la Flandre Occidentale ;
- la France est le pays limitrophe _____ de la Belgique ;
- l'Allemagne est un pays limitrophe _____ de la Belgique ;
- la Belgique se situe _____ de la France.

B. Complète la phrase suivante en utilisant des noms de pays.

Le Grand-Duché de Luxembourg est situé à l'ouest de _____ , à l'est de _____ , et au nord de _____ .

14. La carte de Belgique sans rose des vents

Voici une carte de Belgique.



A. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales.

- Anvers se trouve _____ de la Belgique et _____ de Bruges ;
- Namur se trouve _____ de Liège, _____ de Mons, _____ de Wavre et _____ d'Arlon.

B. Parmi les villes indiquées sur cette carte, cite la ville qui est le plus ...

- au sud de la Belgique : _____
- à l'est de la Belgique : _____
- à l'ouest de la Belgique : _____

C. Souligne la ou les propositions(s) correctes. Parmi les villes indiquées sur cette carte ...

- La ville la plus à l'ouest de la Région Wallonne est la ville la plus à l'ouest de la Belgique.
- La ville la plus au sud de la Belgique est la ville la plus à l'est de la Belgique.

15. L'Europe et les directions cardinales

Voici une carte d'Europe.



A. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales.

- La Norvège se trouve _____ de la Finlande ;
- La Russie se trouve _____ de l'Europe et _____ de la Turquie ;
- Le Royaume-Uni se situe _____ de l'Europe et _____ de l'Irlande ;
- Le Portugal est le pays le plus _____ de l'Europe.

B. Complète les phrases suivantes en utilisant des noms de pays.

- Le pays limitrophe au nord de la Finlande est _____ ;
- Le pays limitrophe à l'ouest de la Finlande est _____ .



16. L'Europe dans l'atlas

Remarque préliminaire : par convention internationale, l'abréviation d'Ouest est l'initiale W de West (traduction anglaise de Ouest).

Utilise l'atlas pour répondre aux questions suivantes.

A. Cite deux pays de l'Europe de l'Ouest, deux de l'Europe du Sud, deux de l'Europe du Nord et deux de l'Europe de l'Est.

Europe de l'Ouest (Europe Occidentale)	Europe du Sud (Europe Méridionale)	Europe du Nord (Europe Septentrionale)	Europe de l'Est (Europe Orientale)
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

B. Complète avec un nom de pays : l'Allemagne est bordée ...

- au nord par _____ ;
- au sud par _____ ;
- à l'est par _____ ;
- à l'ouest par _____ .

C. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales.

- L'océan Glacial Arctique borde l'Europe _____ ;
- La mer Méditerranée borde l'Europe _____ ;
- L'océan Atlantique borde l'Europe _____ .

D. Complète.

L'État européen le plus au sud en bordure de l'océan Atlantique est _____ .

E. Complète les phrases suivantes en utilisant les directions cardinales :

La capitale européenne la plus au nord se nomme _____ .

2.1.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS

Les activités proposées autour de l'utilisation des directions cardinales permettent de travailler deux types de démarches :

- situer une ville par rapport à une ville ou un pays par rapport à un pays (situer par rapport) ;
- situer une ville au sein d'un pays ou un pays au sein d'un continent (situer dans).

Les démarches sont travaillées dans les deux sens, c'est-à-dire :

- soit on spécifie des lieux (villes, pays) que l'élève doit situer les uns par rapport aux autres en utilisant les directions cardinales ;
- soit on demande à l'élève de trouver un lieu (ville, pays) en lui indiquant, à l'aide des directions cardinales, où il se trouve par rapport à un ou plusieurs autre(s) lieu(x).

Faire réaliser ces exercices n'est pas suffisant pour faire comprendre aux élèves comment utiliser les directions cardinales. Ils doivent être accompagnés d'une démarche d'exploitation de l'enseignant. C'est à cette condition que les activités iront au-delà d'un entraînement systématique qui « laisse de côté » ceux qui n'ont pas compris le principe même de l'utilisation de la rose des vents. C'est pour cette raison que les conseils d'exploitation décrits ci-dessous sont indissociables des exercices proposés. C'est pour cette raison également que l'activité 11 a été placée en début de séquence.

Comme cela a déjà été évoqué plus haut, il n'est pas impossible que certains élèves se demandent pourquoi il est nécessaire d'utiliser les directions cardinales et pas les directions gauche et droite bien plus familières. **L'activité 11** a pour but de montrer que ces « directions familières » ne permettent bien souvent que de définir une localisation relative d'un point par rapport à un autre : selon l'observateur, Manon sera à gauche ou à droite de Slimane. En mettant en évidence cette relativité, l'enseignant peut introduire et justifier l'intérêt de l'utilisation des directions cardinales. Celles-ci ne dépendent pas de l'observateur : elles sont absolues. Elles dépendent du mouvement du soleil qui est le même pour tous : le soleil « se lève » à l'Est et « se couche » à l'Ouest. Notons que la démonstration pourrait encore être plus probante en demandant aux élèves de la classe de se situer réellement les uns par rapport aux autres mais pourrait être rendue difficile à gérer par la fixation du Nord.

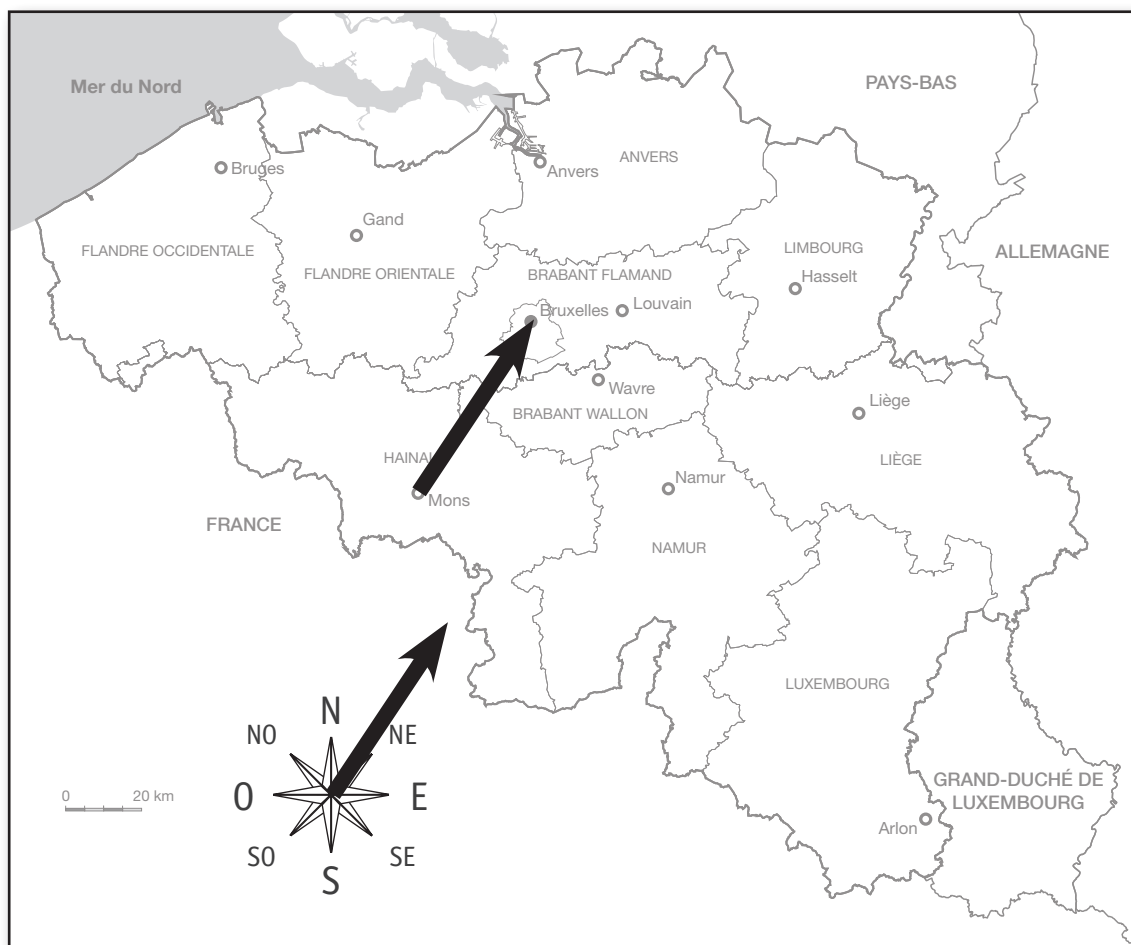
Les cartes utilisées pour **les activités 12 et 13** sont très similaires. Dans la première, la rose des vents est placée en plein milieu. Dans la deuxième, elle est placée dans un coin (présentation habituelle). Mais que faire si un enfant ne comprend pas comment il doit s'y prendre pour situer un point par rapport à un autre ?

Deux pistes sont proposées ci-dessous pour travailler la compréhension.

La première consiste à utiliser une rose des vents « déplaçable », c'est-à-dire une rose des vents découpée que l'élève pourra placer sur l'un ou l'autre point de la carte. Quand la consigne demande de situer un point dans un espace géographique (exemple : une ville dans un pays), la rose des vents sera placée au centre de la carte (comme dans l'activité 12). La droite qui joint le point à la rose des vents peut être tracée ou « matérialisée » à l'aide d'une latte par exemple. Cette droite sera plus ou moins proche d'une direction de la rose des vents et c'est cette direction qui permettra d'identifier la direction cardinale à utiliser pour situer le point au sein de l'espace géographique.

Quand il s'agira de situer un point par rapport à un autre, la rose des vents sera placée sur le point de référence. Dans chaque cas, il faudra montrer à l'élève qu'il faut veiller à ce que le N de la rose des vents corresponde au N indiqué sur la carte. Si la carte n'est pas orientée, son bord supérieur représente logiquement le N.

La deuxième piste est de faire tracer la droite qui joint deux points qu'il faut situer l'un par rapport à l'autre. On demande ensuite à l'enfant de tracer une parallèle à cette droite sur la rose des vents comme illustré ci-dessous.



Pour situer Wavre par rapport à Mons, on trace le segment de droite qui joint Mons à Wavre (avec une flèche qui aboutit au point à situer) puis on trace une parallèle à ce « segment-flèche » qui débute au centre de la rose des vents. Ce « segment-flèche » détermine la direction cardinale la plus adaptée pour situer le point par rapport à l'autre : *Wavre se trouve au nord-est de Mons*. Quand il s'agira de situer une ville au sein de la Belgique, on fera débiter le premier « segment-flèche » au centre de la carte.

Au moment où l'enseignant le jugera opportun, les activités 12 et 13 pourront aussi être répliquées sous la forme d'un jeu : un élève (ou l'enseignant) fournit oralement des indices sur une ville à l'aide des directions cardinales et les autres doivent identifier dès que possible de quelle ville il s'agit.

Les questions posées dans le cadre de l'activité 12 sont assez simples. Dans l'activité 13, les questions combinent plusieurs informations (éventuellement de types différents) : localisation d'un point à la fois par rapport à un autre point et au sein d'un espace géographique. L'activité 13 fait également intervenir la notion de pays limitrophe qu'il sera sans doute nécessaire d'explicitier pour certains élèves. Dans le cadre de l'exercice A, pour les puces 4 et 5, il est intéressant de se demander pourquoi on évoque **un** pays limitrophe et **le** pays limitrophe.

L'activité 14 porte sur une carte qui ne fait pas apparaître de rose des vents. Autrement dit, l'élève doit être capable de la reconstruire mentalement ou par écrit. Or, il est probable que cette connaissance soit mal maîtrisée et certains élèves confondent, par exemple, l'Ouest et l'Est. Les idées suivantes peuvent aider l'élève à apprendre à replacer seul les directions cardinales sur une rose des vents et faciliter ainsi sa mémorisation :

- le Nord se trouve toujours en haut de la rose des vents. Si, sur une carte, il n'est pas indiqué, c'est le bord supérieur de la carte ;
- le Sud se trouve toujours à l'opposé du nord (donc en bas) de la rose des vents. On parle d'ailleurs du Pôle Nord et du Pôle Sud (les montrer sur un planisphère) ;
- l'ouest est à gauche et l'est est à droite, comme dans la phrase « Où est l'est ? » ;
- si on trace les directions obliques en plus des directions verticales et longitudinales, les directions à indiquer sont l'association des deux directions cardinales les plus proches, en commençant systématiquement par Nord ou Sud. Il n'est pas impossible que certains élèves n'aient jamais pris conscience de cette « évidence ».

Les questions posées dans l'activité 14 introduisent une nouveauté : on y parle de ville le plus à l'ouest ou le plus au sud (il sera d'ailleurs nécessaire de faire tracer les frontières régionales aux élèves). Il est opportun de faire remarquer que c'est par rapport à un ou plusieurs espaces géographiques (et non des points) que ces questions sont posées.

Avec **l'activité 15** on revoit plusieurs apprentissages travaillés dans les activités précédentes mais cette fois, à l'échelle de l'Europe. Il est intéressant de faire remarquer que deux réponses sont possibles pour la première question : la Norvège est au nord et à l'ouest de la Finlande. On peut aussi faire remarquer, avec la dernière question, que si *la Norvège se trouve bien à l'ouest de la Finlande et qu'elle est limitrophe de la Finlande, elle n'est pas limitrophe à l'ouest de la Finlande.*

Enfin, **l'activité 16** repose sur l'utilisation de l'atlas. On y introduit les océans, les mers, les capitales.

2.2 | LA CARTE POUR DÉCRIRE L'ORGANISATION DE L'ESPACE, POUR IDENTIFIER SES ATOUTS ET CONTRAINTES

2.2.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Les activités de géographie présentées dans les pages précédentes étaient centrées sur l'utilisation de la carte pour situer et localiser. Il s'agissait en particulier de travailler à la compréhension et l'utilisation de la rose de vents.

Les activités proposées ici vont plus loin : elles sont ciblées sur l'utilisation de la carte pour décrire l'organisation de l'espace, pour identifier ses atouts et contraintes. Aussi bien en 2^e commune et complémentaire qu'en 2^e différenciée, des questions de l'épreuve concernaient ce savoir-faire :

- en 2C, la question 14 portait sur la caractérisation de l'espace et sa dynamique à partir d'un schéma cartographique. Il s'agissait de repérer trois éléments visibles qui ont favorisé l'installation des industries dans le quartier industriel du port fluvial de Tournai (fleuve, autoroute, chemin de fer). Moins de 70 % des élèves sont capables de citer un élément et seulement 55 % sont capables d'en citer trois ;
- toujours en 2C, la question 16 demandait de mettre en relation le même schéma avec deux photographies pour décrire le phénomène que ces documents permettent d'observer (la rurbanisation). Si 66 % des descriptions comportent au moins une idée relative à la rurbanisation (habitat / nouveauté / périphérie), seulement 12 % des élèves rédigent une réponse qui présente les trois. Par ailleurs, moins de la moitié des élèves sont capables, sur la base des documents, de fournir (au moins) une raison qui a favorisé le développement de quartiers en périphérie de la ville (ex : voies de communication, verdure, espace, possibilités au niveau de l'habitat) ;
- en 2D, 30 % à 40 % des élèves ne sont pas capables d'utiliser la légende d'un schéma cartographique pour caractériser l'espace dans lequel se situe un point donné (question 16). À la question 10, lorsqu'il s'agit de cocher parmi un ensemble d'éléments ceux qui constituent un avantage lié à l'implantation d'un quartier industriel, les taux de réussite varient de 46 % à 80 % selon l'élément. Bref, repérer les atouts d'une implantation géographique sur base d'une carte ne va pas toujours de soi.

Lors de l'administration du test à l'échantillon, il a été proposé aux enseignants des classes tirées au sort de nous soumettre des suggestions quant aux pistes didactiques qu'ils voudraient voir développer dans le présent document. La lecture de carte a été fréquemment citée. En particulier, une attention est souhaitée à la compréhension d'une légende, à l'utilisation d'une échelle, à la caractérisation de la dynamique de l'organisation de l'espace.

2.2.2 | INTENTIONS ET COMMENTAIRES

Les activités présentées ci-après proposent des pistes de travail relatives aux difficultés mises en évidence par l'épreuve. Dans ce sens, elles apportent également une réponse aux demandes exprimées par les enseignants lors de l'évaluation. L'optique adoptée pour construire ces activités est celle de l'explicitation. En effet, la compréhension et la lecture d'une carte géographique reposent sur un certain nombre d'éléments implicites, d'attendus silencieux, qu'il convient de clarifier au mieux pour éviter un malentendu entre les attentes des enseignants et la compréhension qu'en ont certains élèves.

Stéphane Bonnéry est un chercheur français qui s'est penché sur la question de ces attendus silencieux. Il a réalisé de nombreuses observations et analyses de dispositifs pédagogiques dans des classes de l'enseignement primaire et secondaire, en suivant et en interrogeant des élèves qui y sont confrontés. Parmi ses analyses, une

concerne le cours de géographie au collège (6^e année, 11-12 ans) et l'apprentissage des techniques de codage chromatique utilisées dans une carte. Les extraits suivants de sa thèse de doctorat sont assez éclairants sur les « malentendus didactiques » qui, si on n'y prend pas garde, peuvent s'installer entre un enseignant et certains élèves :

« Dans un cours de géographie, il s'agit d'apprendre à « faire une carte » au travers du cas particulier de « la carte » du relief d'un pays (mise en couleur différenciée par paliers d'altitudes, coloration en bleu des fleuves et mers, figuration d'une légende, etc.). L'activité dans laquelle les élèves sont engagés consiste à partir du fond de carte qui leur est donné et à identifier et à colorier chaque zone de la manière appropriée. Et c'est de façon contextualisée que plusieurs élèves que nous avons suivis s'engagent dans la tâche, et s'y engagent même doublement puisqu'ils savent qu'au cours suivant, il y aura un contrôle écrit où ils devront, leur dit l'enseignante, « faire une carte », l'évidence non partagée portant sur le terme « une ». Parmi les élèves que ceci va dérouter, certains [...] passent réellement du temps chez eux et dans les associations d'aide aux devoirs à apprendre « la » carte mais à l'apprendre « en soi », dans son contexte propre : pour les élèves suivis, le savoir identifié, c'est au mieux la géographie physique de tel pays particulier, au pire (au point de vue de l'écart avec l'objectif scolaire) la mémorisation d'une image sans autre finalité que de réussir à se conformer à sa reproduction en vue du contrôle. Pourtant, l'enseignante n'a pas cessé de répéter qu'on utilise le « bleu » pour repasser tel trait « parce que c'est un fleuve » dont le nom est écrit à côté, le « marron de plus en plus foncé » en fonction des « paliers d'altitude » (terme explicité), etc. C'est-à-dire qu'elle a produit des énoncés généralisants, pour renvoyer de façon assez systématique chaque code à sa signification. Mais le fait que ce code sera utilisé systématiquement de la même façon (ou d'une façon très proche) dans toutes les cartes de géographie physique abordées en cours et même dans toutes les cartes non-scolaires, n'est pas explicité [...]. De plus, la différence n'a pas été explicitée aux élèves entre apprendre à faire la carte d'un pays ou le plan de la classe ou de l'établissement [...] et apprendre à faire une carte ou un plan, c'est-à-dire d'une part à secondariser [rendre secondaire, n'attribuer qu'une importance secondaire] la conception de l'espace et des territoires et d'autre part à décontextualiser les techniques de codage chromatique utilisées de façon spécifique (mais non particulière) dans un exemple contextualisé. En fait, savoir réaliser une carte est conçu comme un outil nécessaire à la suite de la scolarité. Sitôt que l'enseignement du codage sur une carte sera fait, ce « savoir-objet » de la géographie physique d'un territoire deviendra un « savoir-outil » pour étudier les types de paysages, les occupations des territoires par l'homme... c'est-à-dire pour permettre l'étude d'autres savoirs en géographie. » (2003, p. 218-219).

« Nous avons là la confrontation à un enseignement qui engage les élèves dans des tâches contextualisées, en essayant de montrer (même si cela n'est fait qu'en partie) la décontextualisation de chaque élément de la carte, et en présupposant comme évident que cette désignation contextualisée doit permettre à l'élève « normal » (si ce n'est pas le cas, l'élève sera vu « en difficulté ») de réaliser une activité cognitive de décontextualisation. L'enseignante considère comme une évidence que l'objet de la séance n'est pas l'apprentissage de la coloration spécifique de telle et telle zone d'un fond de carte, ni même l'apprentissage de la géographie de tel pays, mais celui de la forme « carte géographique » codée. Résultat, lors de la séance suivante, les élèves qui [...] ont longuement révisé pour mémoriser visuellement les emplacements des zones et des traits à colorier avec les bonnes couleurs, sont désarmés : le contrôle porte sur un autre fond de carte. C'est seuls, et a fortiori au contrôle qui va donner lieu à une note [...], que les élèves, pris dans leurs propres évidences sur le sens de l'activité, se confrontent à cette évidence du professeur qu'ils ne comprennent pas, qu'ils doivent objectiver et institutionnaliser le savoir qui est le réel enjeu de la séance (et ce qui est en fait une « compétence » : maîtriser l'objet-carte décontextualisé) » (p. 221).

Dans la suite de cette section, les activités sont organisées en deux parties.

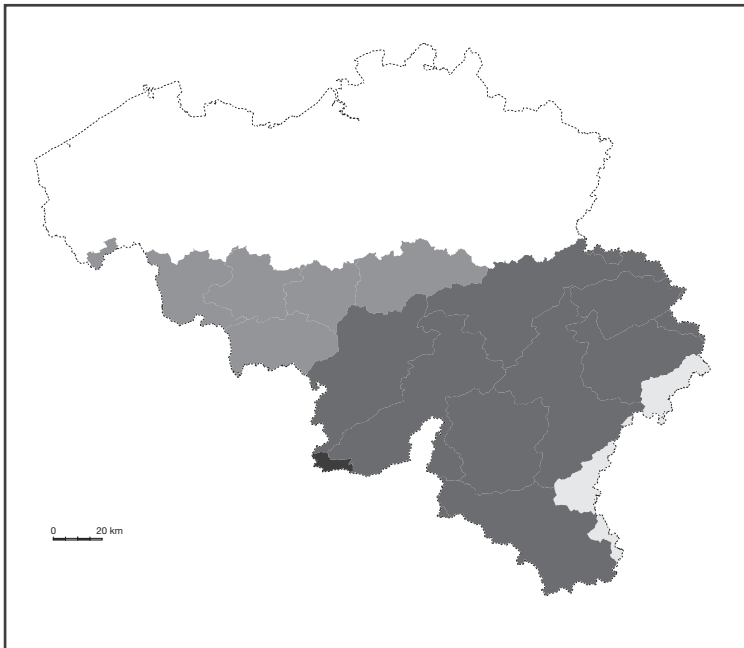
Une **première partie comprend les activités de 17 à 23** qui concernent la lecture d'une carte proprement dite et ses « règles » souvent implicites de fonctionnement. De manière plus détaillée :

- **l'activité 17** met en évidence l'importance du titre et de la légende d'une carte : il s'agit d'informations souvent indispensables pour comprendre de quoi il est question. Par ailleurs, cette activité concilie la lecture de la carte, des savoirs et savoir-faire géographiques (dans un espace géographique, identifier des milieux naturels – ici, un bassin hydrographique) ;
- **les activités 18, 19 et 20** portent plus particulièrement sur le titre d'une carte et son exploitation. Ces activités, sur la base du titre de la carte, travaillent le concept d'organisation de l'espace à travers ses fonctions et ses structurations ;
- **les activités 21 et 22** sont relatives aux règles auxquelles répond une légende. Une synthèse sur ces règles et conventions (figurés) est prévue entre les activités. En dehors des règles de cartographie, ces activités permettent d'aborder différents attendus des socles : la structuration de l'espace, les composantes du paysage, l'identification de milieux naturels, des interactions hommes/espace ;
- **l'activité 23** concerne l'échelle d'une carte. Elle est suivie d'une synthèse.

Une **deuxième partie**, plus courte, porte sur **la caractérisation des fonctions de l'espace, de ses structurations, de sa dynamique et des interactions espace – activités humaines** :

- **les activités 24 et 25** concernent la fonction d'habitat et ciblent particulièrement la notion de lotissement ;
- **l'activité 26** concerne la fonction de production et cible particulièrement la notion de parc industriel ;
- **l'activité 27** concerne la fonction d'échange et cible particulièrement la notion de parc commercial.

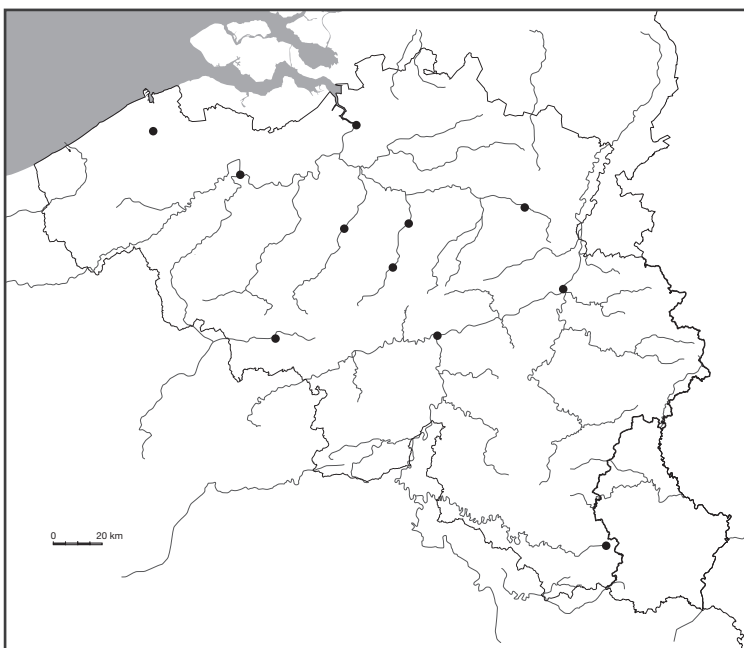
17a. Comprendre la carte



À ton avis que représente cette carte ? À quoi pourraient correspondre les différentes nuances de gris ? Explique en quelques mots.

Une série d'indices (sous forme de cartes) vont t'être fournis successivement pour affiner ta réponse.

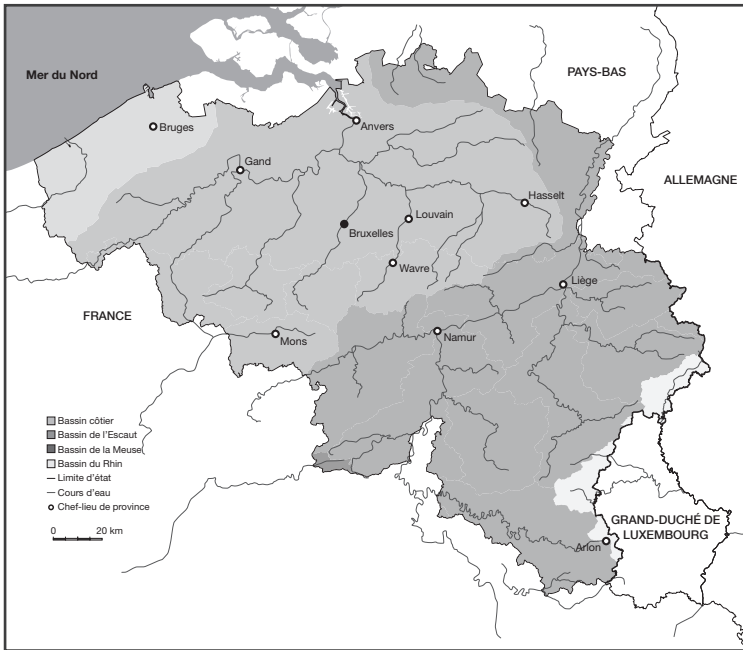
17b. Comprendre la carte



Cette 2^e carte présente des informations qui concernent le thème de la 1^{re} carte.

Quelles informations peuvent être utiles pour comprendre et cerner ce que montre la 1^{re} carte ?

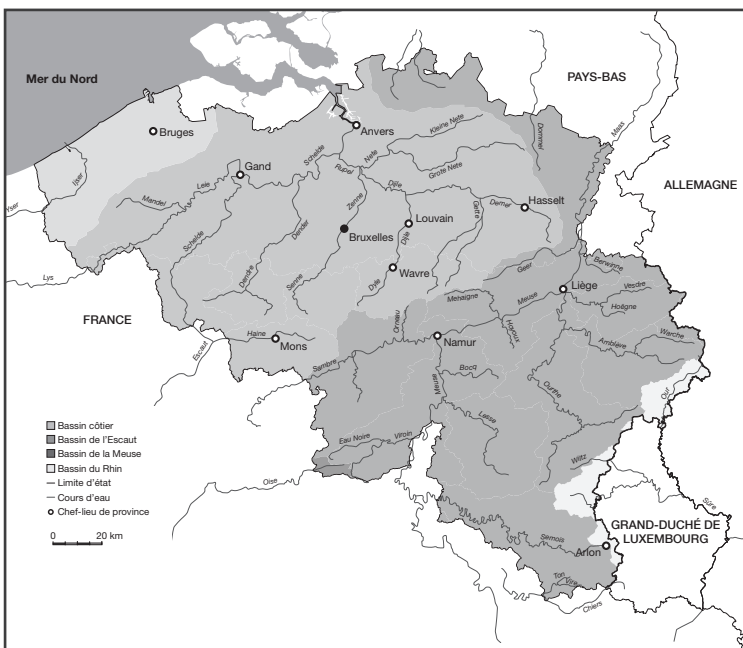
17c. Comprendre la carte



Quelles informations peuvent être utiles pour comprendre et cerner ce que montre la 1^{re} carte ?

À ton avis que montre la 1^{re} carte ?

17d. Comprendre la carte

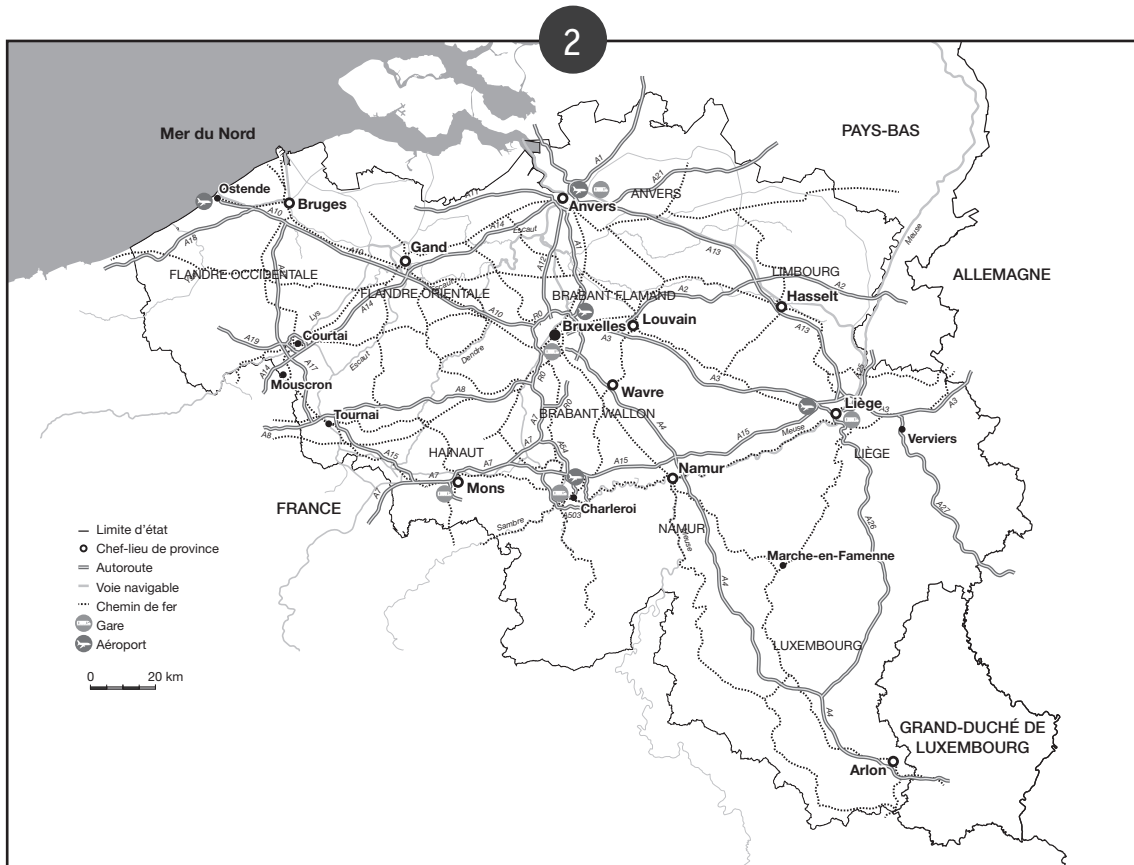
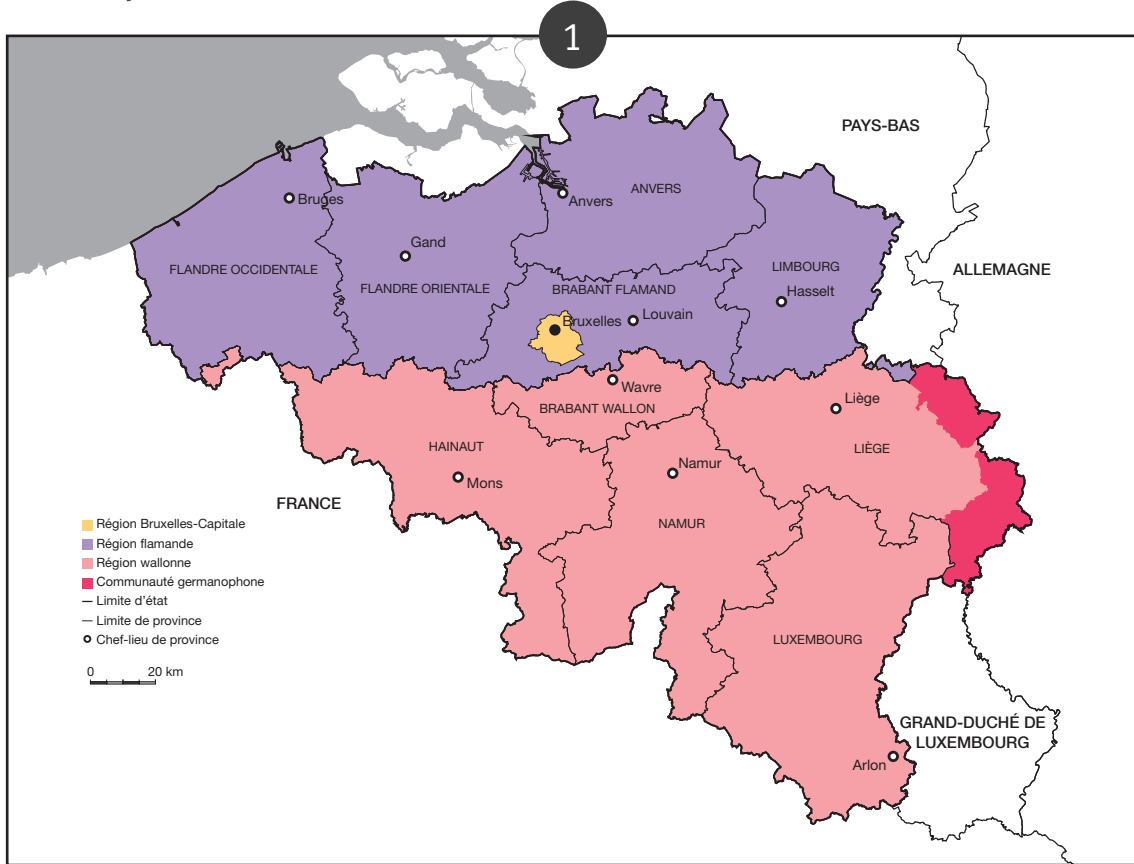


Voici la dernière carte.

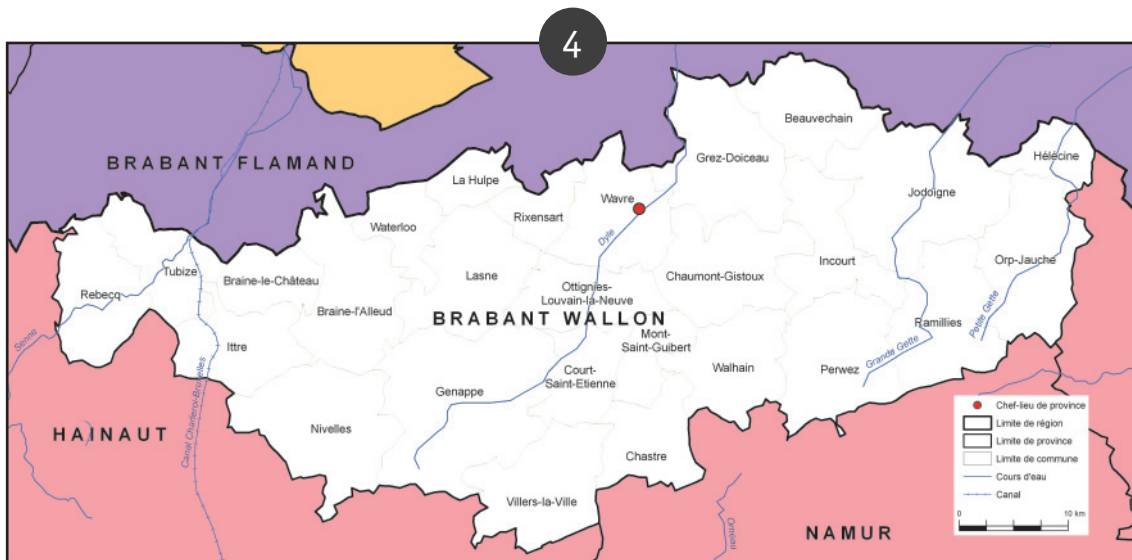
Quelles informations peuvent être utiles pour comprendre et cerner ce que montre la 1^{re} carte ?

18. À chaque carte son titre (1/2)

Examine les quatre cartes suivantes.



18. À chaque carte son titre (2/2)

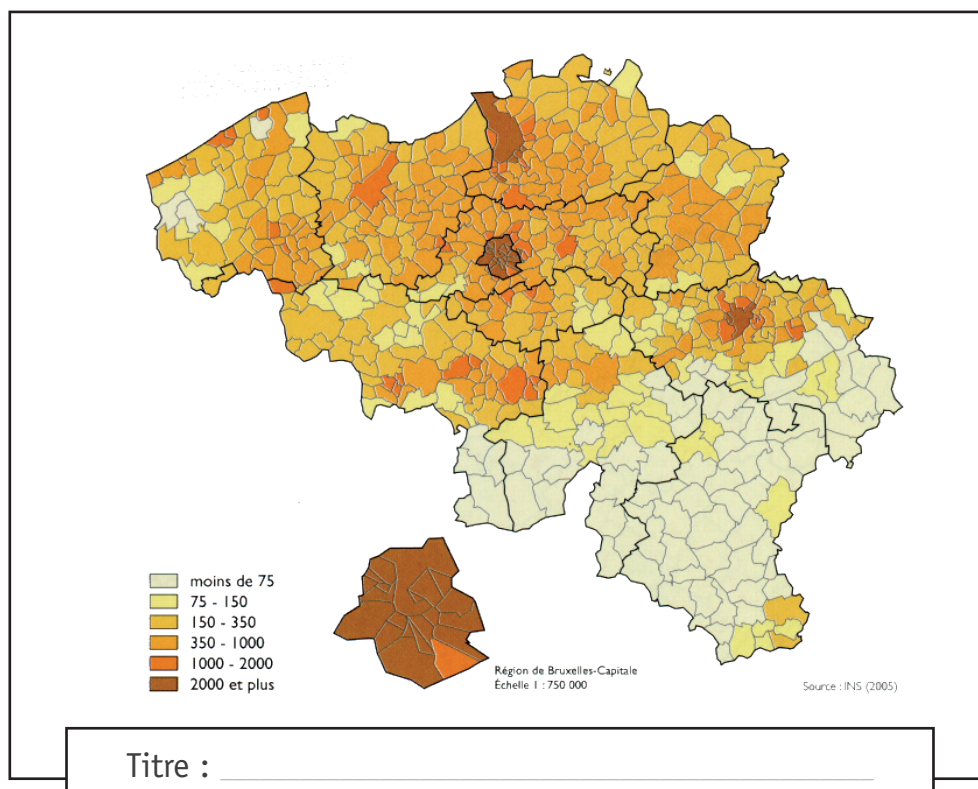
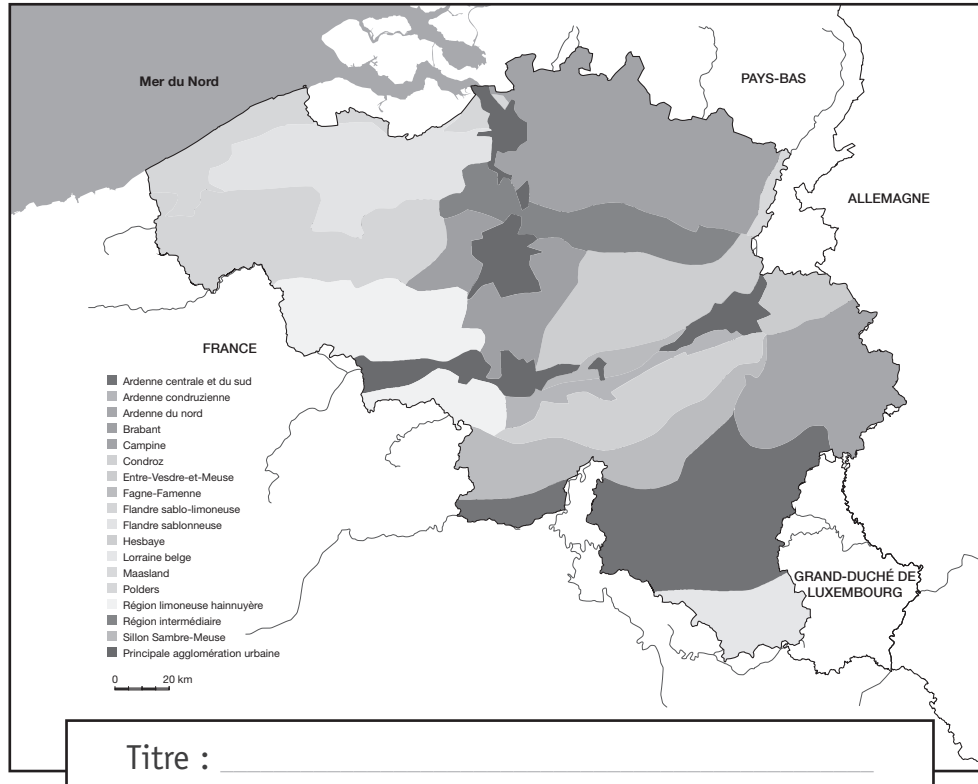


Écris le numéro de la carte qui correspond au bon titre.

- Provinces et Régions de Belgique : _____
- Les voies de communications en Belgique : _____
- Les 27 pays de l'Union européenne : _____
- La province du Brabant wallon : _____

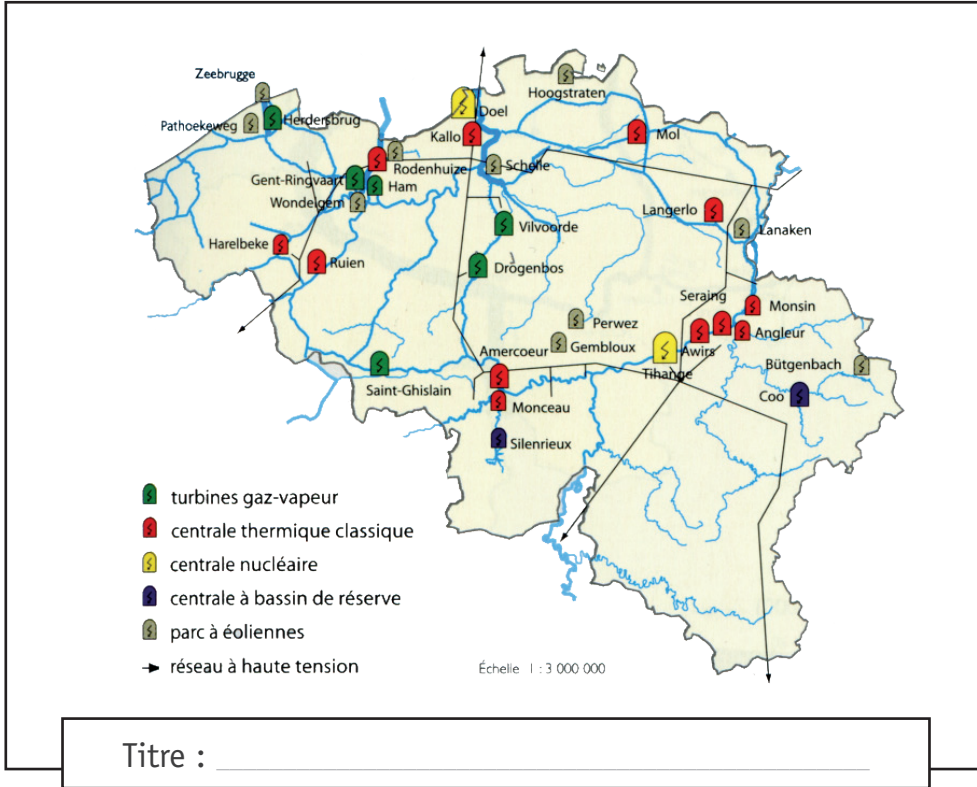
19. Un bon titre pour chaque carte (1/2)

Propose un titre complet pour chaque carte.

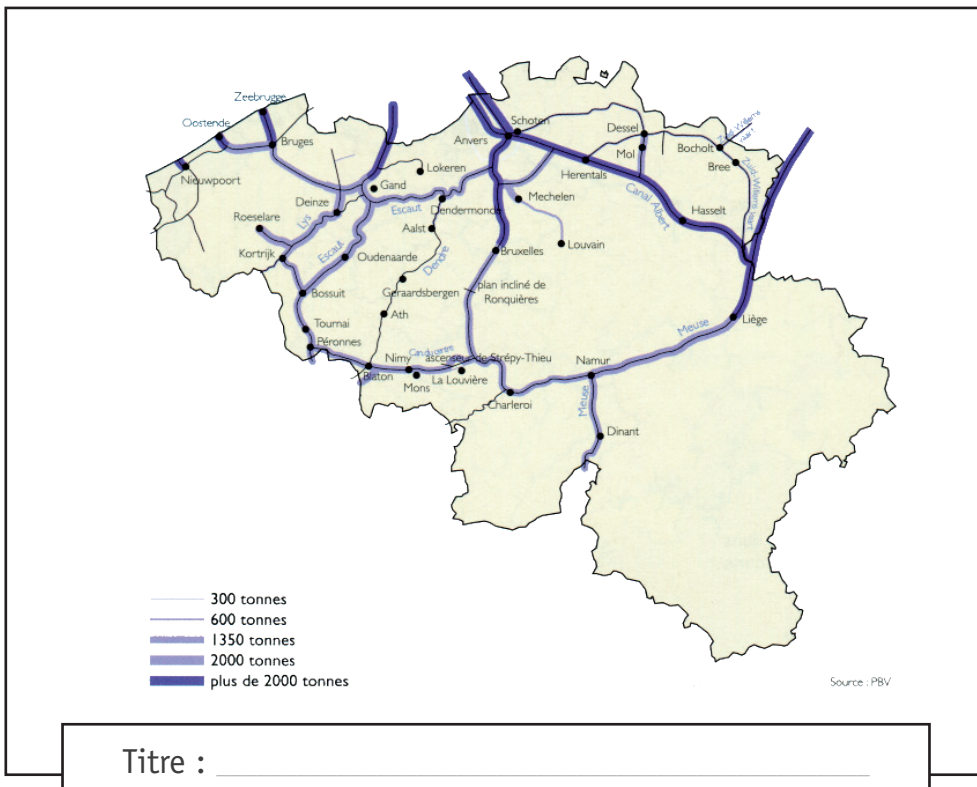


Source : P. De Maeyer, G. Tibau, J. Paternoster, J. Merchières, D. Daenekint, De Boeck Atlas Mens en Aarde, 2^e édition, De Boeck éducation, 2006, Bruxelles

19. Un bon titre pour chaque carte (2/2)



Source : P. De Maeyer, G. Tibau, J. Paternoster, J. Merchières, D. Daenekint, De Boeck Atlas Mens en Aarde, 2^e édition, De Boeck éducation, 2006, Bruxelles



Source : P. De Maeyer, G. Tibau, J. Paternoster, J. Merchières, D. Daenekint, De Boeck Atlas Mens en Aarde, 2^e édition, De Boeck éducation, 2006, Bruxelles



20. S'informer à partir du titre d'une carte

Voici une série de questions relatives à la Belgique.

- Quelle est l'altitude du signal de Botrange ?
- Combien d'habitants y a-t-il à Charleroi ?
- Existe-t-il une ligne de chemin de fer entre Philippeville et Charleroi ?
- La Sambre est-elle un fleuve ?
- Combien y a-t-il de provinces en Belgique ?
- Combien y a-t-il d'aéroports sur le territoire ?

Voici une série de titres de cartes.

- Carte orohydrographique de Belgique
- Les cours d'eau belges
- Les industries de Belgique
- Voies et moyens de communication
- Belgique administrative
- Densité de population des villes belges

A. À ton avis, quelle(s) carte(s) permet(tent) de répondre à quelle question ?

Question	a	b	c	d	e	f
Cartes	—	—	—	—	—	—

B. Explique en quelques mots comment tu t'y prendrais pour retrouver chacune des cartes suivantes dans un atlas.

- Le Monde Indien :

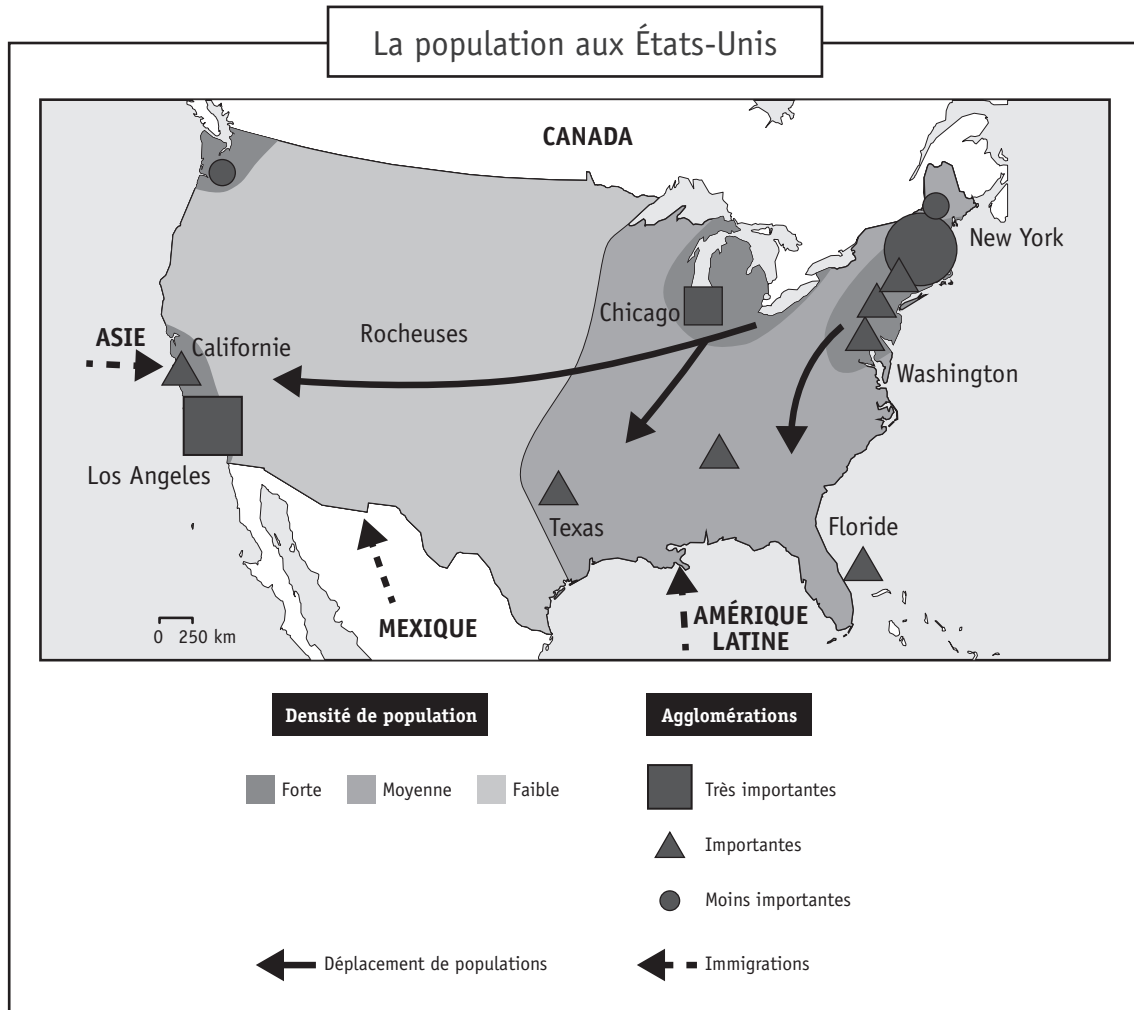
- Les mines et industries en Chine :

- Magadan :

- Le climat de l'Amérique Latine:

21. Problème de légende (1/2)

Examine la carte ci-dessous.



Dans le tableau ci-dessous, redessine, dans la colonne de droite, les types de figurés utilisés sur la carte pour représenter les éléments indiqués dans la colonne de gauche.

N.B. Dans une légende, les figurés sont des symboles ponctuels, linéaires et de surface. Ils correspondent à des conventions utilisées pour identifier les différents éléments géographiques.

Éléments représentés	Figurés/Symboles
Les densités de population	_____
Les agglomérations	_____
Les mouvements migratoires	_____



21. Problème de légende (2/2)

Choisis un atlas. Consulte-le et trouve une ou plusieurs cartes qui te permettent de répondre aux questions suivantes :

A. Comment sont représentés...

Éléments représentés	Figurés/Symboles
Les forêts	_____
L'industrie chimique	_____
Les cours d'eau	_____
Le relief	_____
Le chemin de fer avec gare	_____
Les centrales nucléaires	_____
Les densités de population	_____
Les agglomérations ou villes	_____
Les mouvements migratoires	_____

B. Après avoir regardé comment sont utilisés les figurés dans l'atlas, explique ce qui ne va pas dans la carte des États-Unis de la première page.

C. Regarde comment sont organisées les légendes dans l'atlas. Qu'est-ce qui ne va pas dans l'organisation de la légende de la carte des États-Unis ?



Se familiariser avec le langage cartographique

QU'EST-CE QUE LA LÉGENDE D'UNE CARTE ?

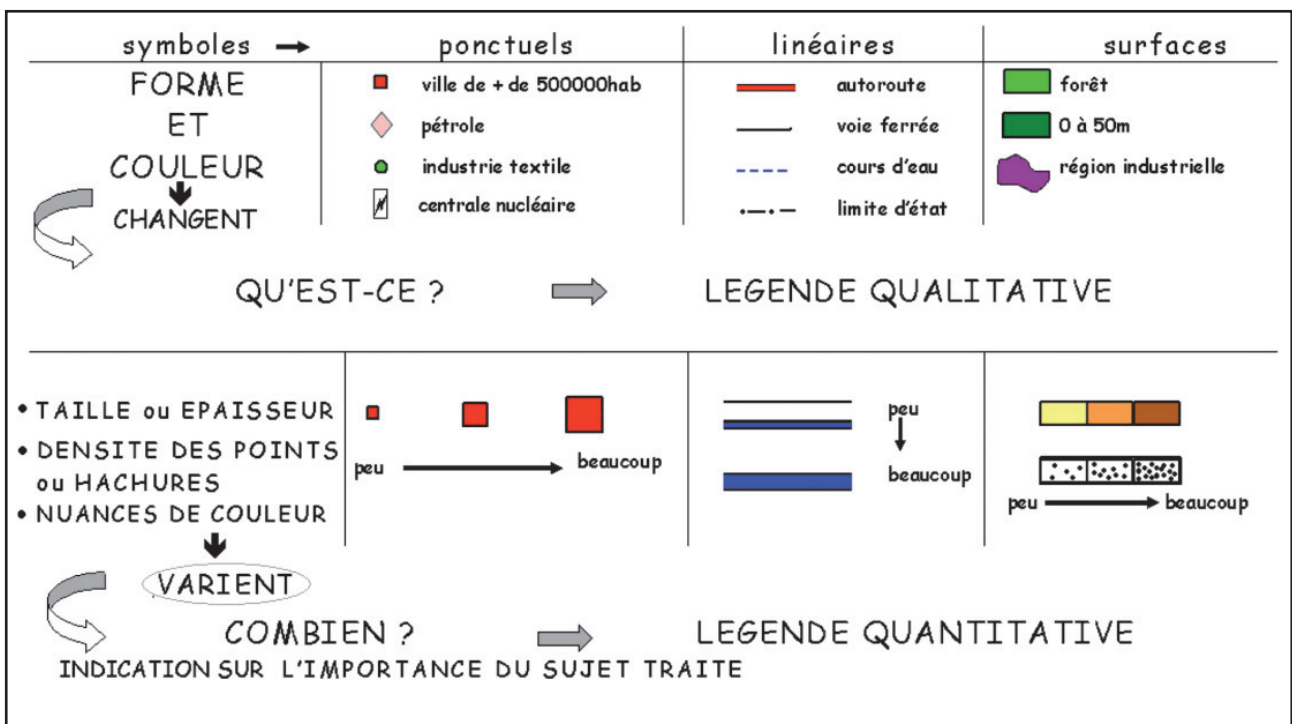
SYNTHÈSE

La légende d'une carte donne la signification de tous les signes conventionnels utilisés sur la carte.

Elle permet de comprendre les informations qui apparaissent sur cette carte.

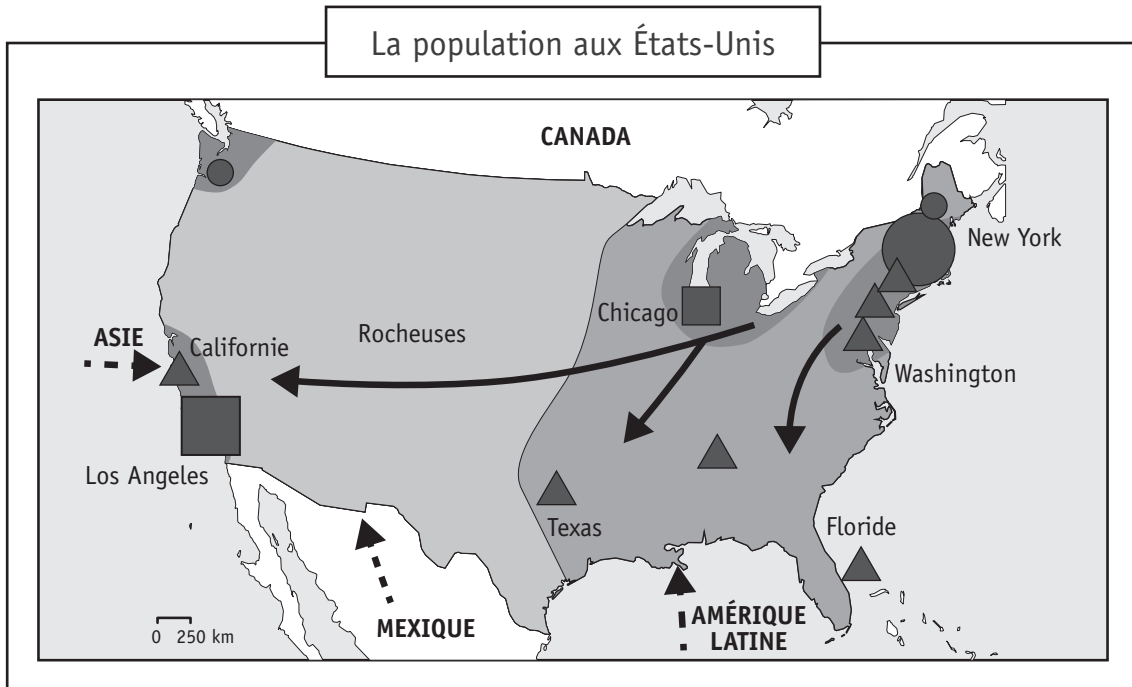
Toutes les cartes utilisent des signes conventionnels semblables, leur reconnaissance doit être facile et leur signification évidente. La légende est organisée selon les éléments cartographiés.

Voici en exemple, une fiche d'aide permettant à l'élève de lire, comprendre et construire de manière hiérarchisée une légende.



22. Construire une légende et donner un titre

Réexamine la carte ci-dessous.



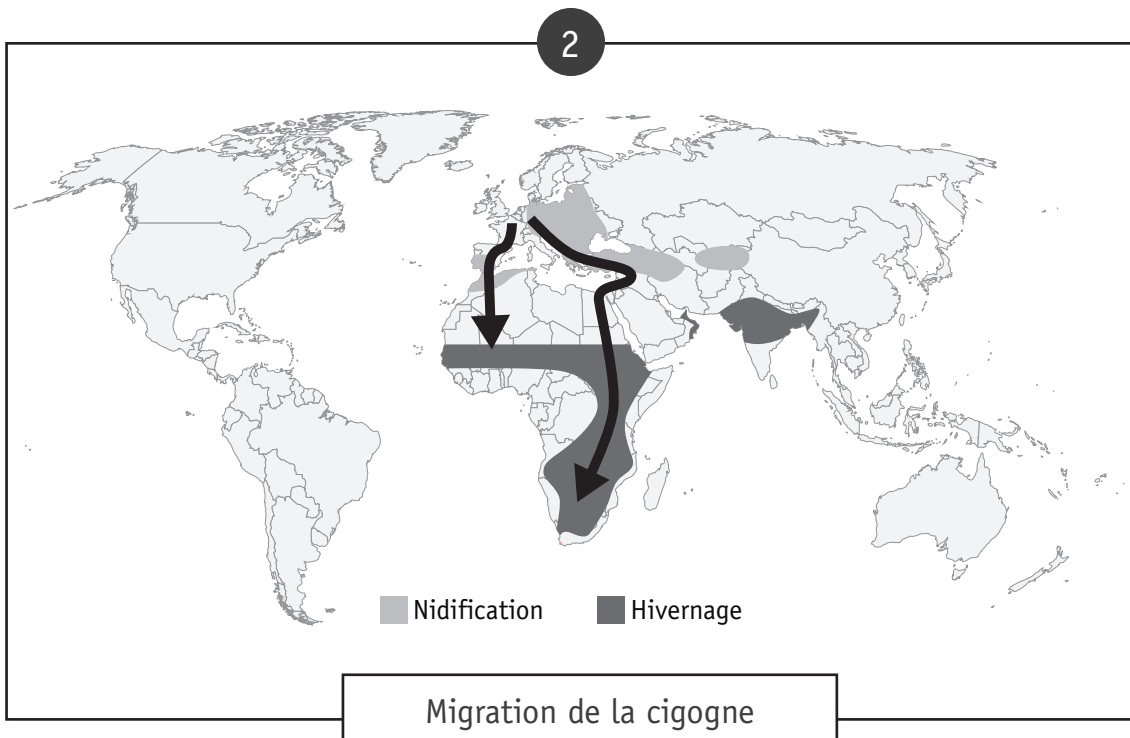
A. Élabore une légende correcte qui pourrait être appliquée à cette carte.

Légende

B. Penses-tu qu'un meilleur titre pourrait être donné à cette carte ? Lequel ?

23. L'échelle d'une carte (1/2)



Examine les deux cartes ci-dessous dont on a enlevé l'échelle.





23. L'échelle d'une carte (2/2)

A. Donne le numéro de la carte à laquelle appartient chaque échelle ci-dessous.

Échelle	Numéro de la carte
100 km 	—
3 500 km 	—

B. Donne le numéro de la carte à laquelle appartiendrait chaque échelle numérique ci-dessous.

Échelle	Numéro de la carte
1 / 10 000 000	—
1 / 350 000 000	—

C. Quelle est la distance à vol d'oiseau entre Paris et Toulouse ? Indique tes calculs.

D. Compare la distance parcourue par les cigognes blanches lorsqu'elles transitent par le détroit du Bosphore ou lorsqu'elles migrent par le détroit de Gibraltar ? Indique tes calculs.

E. Transforme l'échelle linéaire suivante en échelle numérique : 

F. Propose une échelle linéaire pour l'échelle numérique suivante : 1 / 2 000 000



L'échelle d'une carte

SYNTHÈSE

Toutes les cartes sont une réduction d'une partie de la surface de la Terre. Le rapport de réduction est l'échelle de la carte. Il existe deux types d'échelles :

- **L'échelle numérique**

C'est le rapport entre la distance sur carte et la distance réelle exprimée en cm.
Le numérateur d'une échelle numérique est toujours 1.

Exemple : $1/200000$ signifie que 1 cm sur la carte correspond à 200 000 cm en réalité soit 2 km.

Pour connaître la distance réelle entre deux points, il faut multiplier la distance sur la carte par le dénominateur de l'échelle numérique.

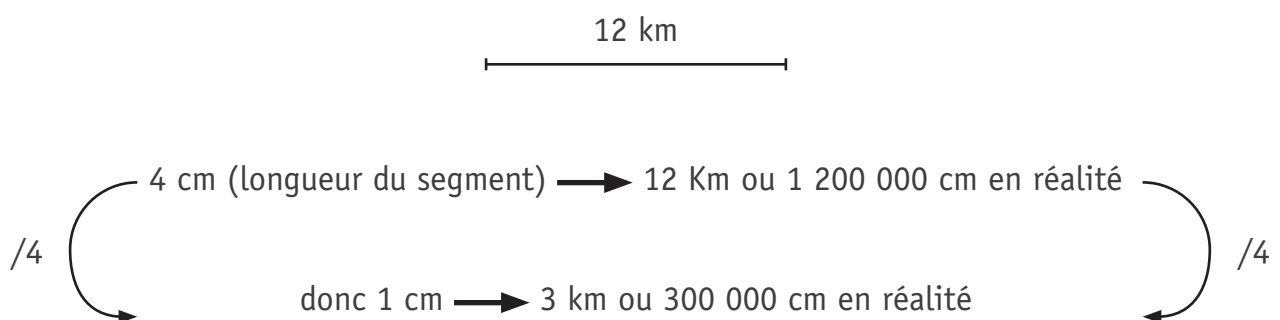
Par exemple, sur une carte à l'échelle $1/500\,000$, 7 cm représentent 35 km.

En effet, $7\text{ cm} \times 500\,000 = 3\,500\,000\text{ cm} = 35\text{ km}$

- **L'échelle linéaire**

C'est un segment de droite qui représente une distance réelle mesurée en km.

Exemple :

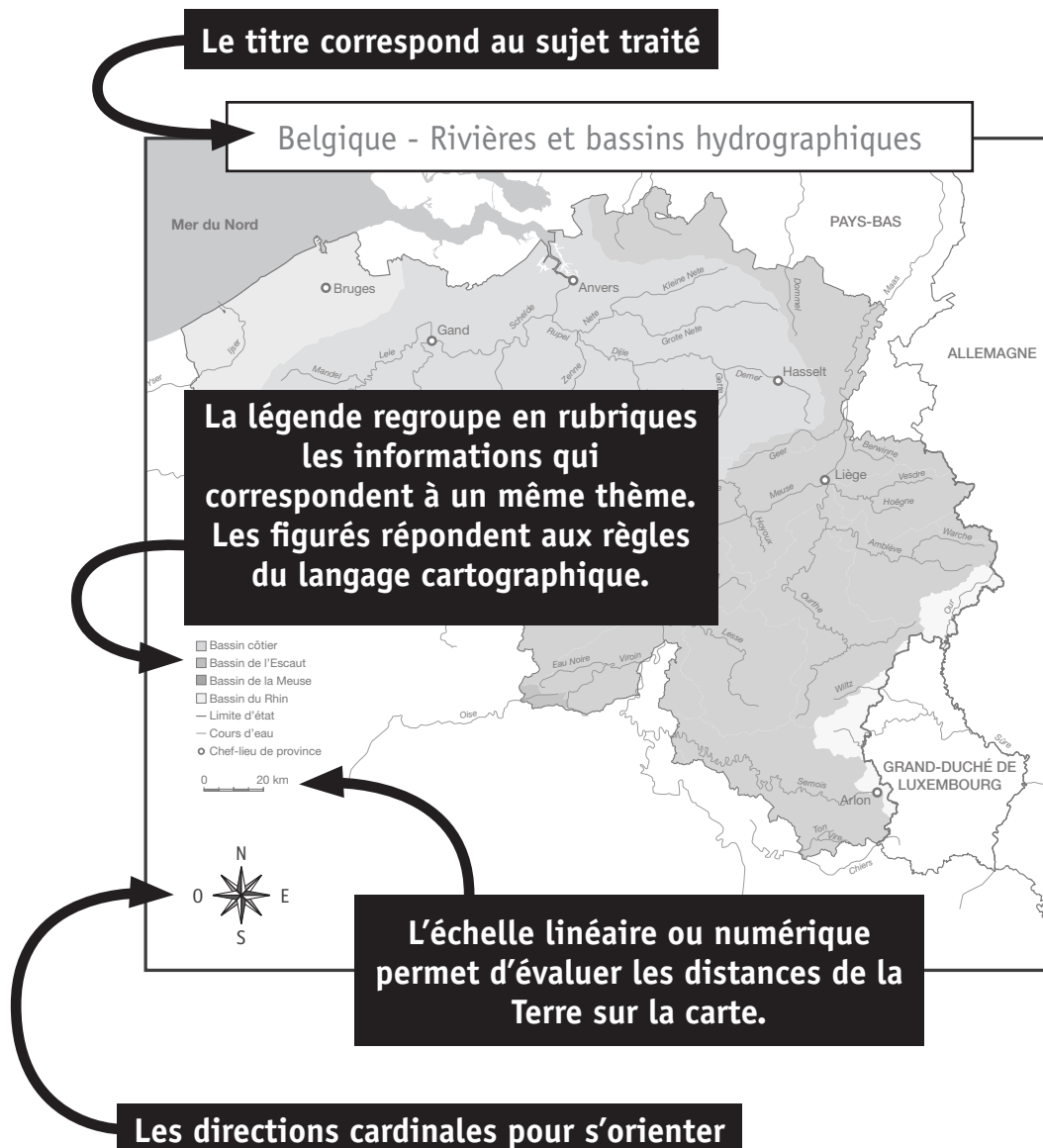


L'échelle numérique correspondante est donc $1/300\,000$

La carte et ses attributs pour lire, décrire et analyser

SYNTHÈSE

Une carte est une représentation réduite de la surface de la Terre (en totalité ou en partie) sur une surface plane, en 2 dimensions. (doc 24)



Pour ne pas oublier les attributs de la carte, je retiens qu'il faut toujours un/une :

- T = Titre
- O = Orientation (par convention, le bord nord est toujours placé en haut).
- L = Légende
- E = Échelle

2.2.3 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS (DE 17 À 21)

L'activité 17 : met l'accent sur l'importance de complétude d'une carte. Souvent, la carte est exploitée soit comme support pour répondre à un questionnaire préétabli, soit comme carte muette à compléter. L'idée ici est de s'interroger sur l'objet carte en tant que tel et sur le rôle des différents types d'informations qui peuvent y apparaître. C'est avec cette intention que des cartes qui comportent de plus en plus d'informations, de précisions sont fournies aux élèves. L'objectif visé étant est de faire prendre conscience à l'élève que la lecture, la compréhension, comme l'exploitation d'une carte, n'est réellement possible que si celle-ci contient un titre, une légende complète, une échelle et une orientation (cf. activités sur l'orientation). Sans ces éléments il est difficile voire impossible de dégager des informations claires de la carte. Ces savoir-faire sont donc essentiels pour l'acquisition des compétences permettant de rechercher l'information, l'exploiter et en vérifier la pertinence. Par ailleurs, le développement de ces compétences s'inscrit sur un continuum pédagogique dont l'objectif est notamment d'amener progressivement l'élève à la production d'un croquis simple. Cette réalisation est suivie aux deuxième et troisième degrés, de la conception progressive de la carte schématique simple à la construction d'une carte schématique de synthèse, à la fin de l'enseignement secondaire.

Les activités 18 à 22 : ont pour but de faire comprendre et de faire retenir qu'il existe un langage cartographique qui permet la recherche, l'exploitation et la communication de l'information. Le fait de ne pas le respecter génère des difficultés voire une impossibilité de retirer l'information correcte d'une carte. Lors de la réalisation de ces activités, il est extrêmement important de faire des liens entre elles. On sait que certains d'élèves risquent de les traiter indépendamment les unes des autres, de ne pas voir le fil conducteur, c'est-à-dire le raisonnement dont elles ne sont que les étapes. Ainsi, lorsqu'on a « tiré la leçon » avec la première activité, il est intéressant de faire la démarche à l'envers ne fut-ce qu'oralement : « Pourquoi est-ce important de retrouver tous ces éléments sur une carte ? À quel problème peuvent-ils répondre ? Peux-tu donner un autre exemple ? ».

Les activités 18, 19, 20 : ce ne sont pas les réponses qui sont les plus intéressantes à exploiter collectivement mais bien les stratégies mises en œuvre par les élèves pour répondre. Celles-ci peuvent être de différents types. Trois démarches gagneraient ainsi à être explicitées :

- le **nom de l'espace cartographié** est une information évidemment capitale. Ceci renvoie à l'importance de maîtriser certains « savoirs purs » (exemple : forme de l'Europe, noms de villes belges, les continents,...) qui permettent justement de reconnaître l'espace cartographié ;
- le titre de la carte oriente très souvent vers un **type de figurés**. Par exemple, la carte *Routes et autoroutes de Belgique* sera composée essentiellement de figurés linéaires tandis que *Densité de population en Europe* mettra en évidence une hiérarchie quantitative ;
- des **informations textuelles contenues dans la légende** peuvent relever du même champ sémantique que certains termes apparaissant dans le titre, voire être identiques. Par exemple, le mot « industrie » apparaît dans la légende et dans le titre ou le mot « habitant » apparaît dans la légende de la carte qui a pour titre *Densité de population en Europe*.

La 2^e partie de **l'activité 20** porte plus particulièrement sur l'utilisation de l'atlas et sa manipulation (entrée par la table des matières, entrée par l'index) pour trouver une carte.

L'activité 21 a pour but de mettre en évidence que des conventions largement répandues voire universelles existent pour rédiger une légende. Ces conventions ne sont pas un choix de l'enseignant ou des personnes qui ont créé le cours de géographie. Elles sont les mêmes pour toutes les cartes de géographie. Pour réaliser cette activité (en particulier la 2^e partie), il faut disposer d'une variété d'atlas afin de faire ressortir les similitudes et les différences. Après un temps individuel de recherche, les élèves confrontent leurs réponses (en sous-groupes ou en collectif). **L'activité 22** complète **l'activité 21** : elle consiste à produire une légende correcte sur base des informations dégagées précédemment.

L'activité 23 est composée de différents exercices sur l'utilisation d'une échelle. Les deux premiers peuvent être abordés sur la base de ce que les élèves savent déjà de cette notion d'échelle. À partir d'une discussion sur la façon dont ils ont raisonné pour réattribuer chaque échelle à chaque carte, une synthèse sur l'échelle (comme celle proposée) pourra être élaborée avec l'enseignant. Il serait alors intéressant de demander à des groupes d'élèves de calculer la distance à vol d'oiseau entre deux points (par exemple Bruxelles – Paris) en utilisant des atlas et des cartes différentes (une échelle différente par groupe). Chaque groupe viendrait présenter ses calculs qui, même s'ils sont différents, aboutissent tous au même résultat.

Les exercices C à F permettent de s'entraîner à la manipulation d'échelles. Pour l'exercice D, il sera nécessaire de (faire) localiser à l'aide de l'atlas le Détroit de Gibraltar et le Détroit du Bosphore.

Pour les exercices E et F, il sera intéressant de montrer que la réponse correcte est toujours la même pour l'échelle numérique (tous les élèves obtiennent le même résultat) tandis que l'échelle linéaire peut prendre différentes formes (variations selon les élèves).

Enfin, une synthèse de l'ensemble des savoirs établis au fil des activités est proposée.



24. Ath et ses alentours : lotissements (1/3)

Examine la représentation cartographique et la vue aérienne d'Ath sur les deux pages suivantes.

Le centre-ville est limité à l'Ouest par un cours d'eau canalisé, au Nord et à l'Est par une voie de communication bordée d'arbres et au Sud par les voies du chemin de fer.

A. Surligne sur la vue aérienne les limites du centre-ville.

**B. Colorie sur la vue aérienne le lotissement le plus important à l'Est du centre de la ville.
Colorie sur la vue aérienne le lotissement le plus important à l'Ouest du centre-ville.**

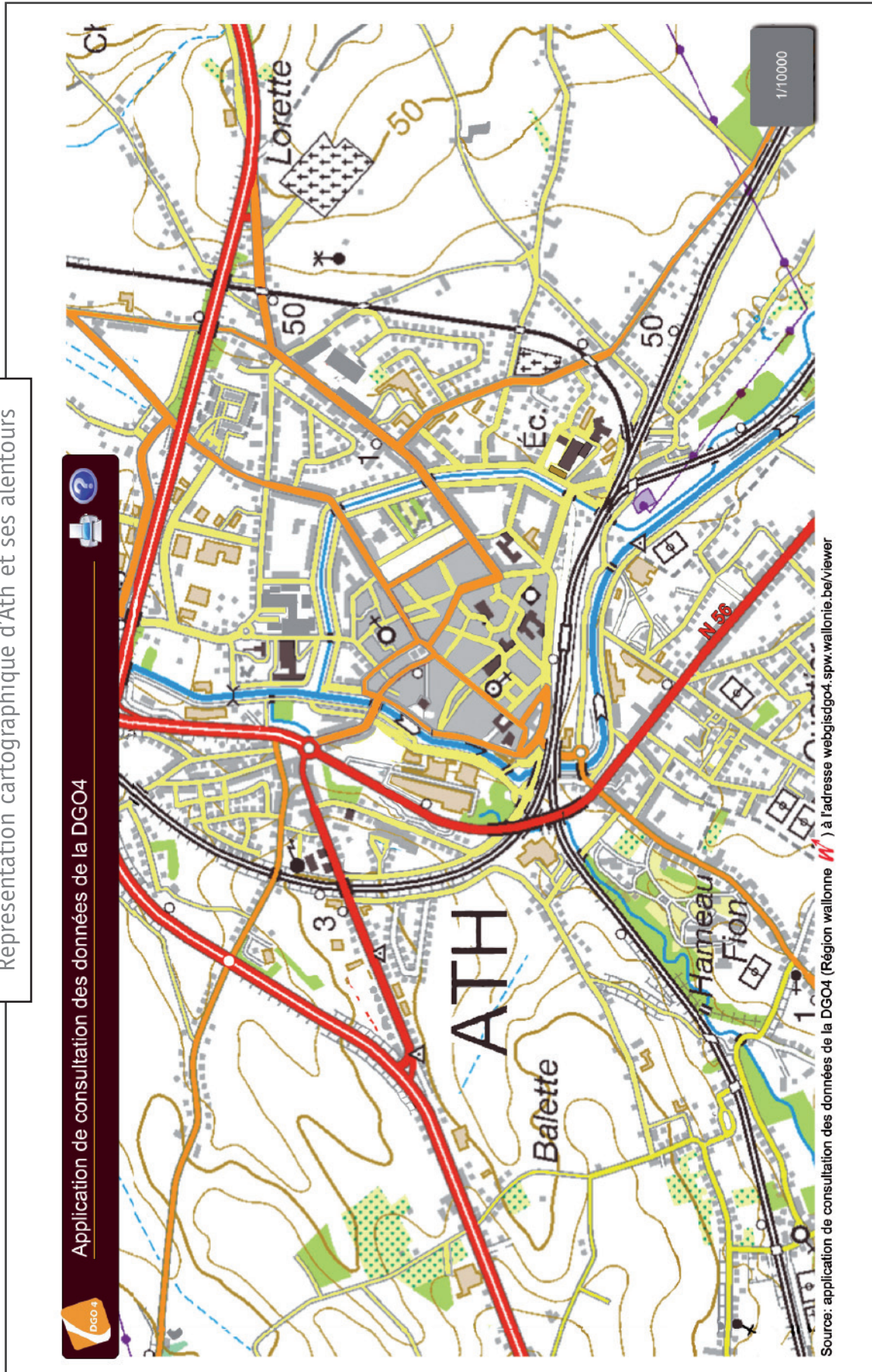
C. Trace sur la vue aérienne la distance qui sépare ces lotissements du boulevard périphérique le plus proche ou du cours d'eau canalisé. Décris en quelques mots la situation de ces lotissements par rapport au centre-ville.

D. Les formes des deux principaux lotissements à l'Est et à l'Ouest sont différentes. Mets en évidence sur la vue aérienne le lotissement dont la forme est la plus influencée par le réseau routier. Décris en quelques mots la situation de ces deux lotissements par rapport aux principaux axes routiers.

E. Dans quel type de milieu se situe le lotissement à l'Ouest ?

24. Ath et ses alentours : lotissements (2/3)

Représentation cartographique d'Ath et ses alentours



Application de consultation des données de la DGO4

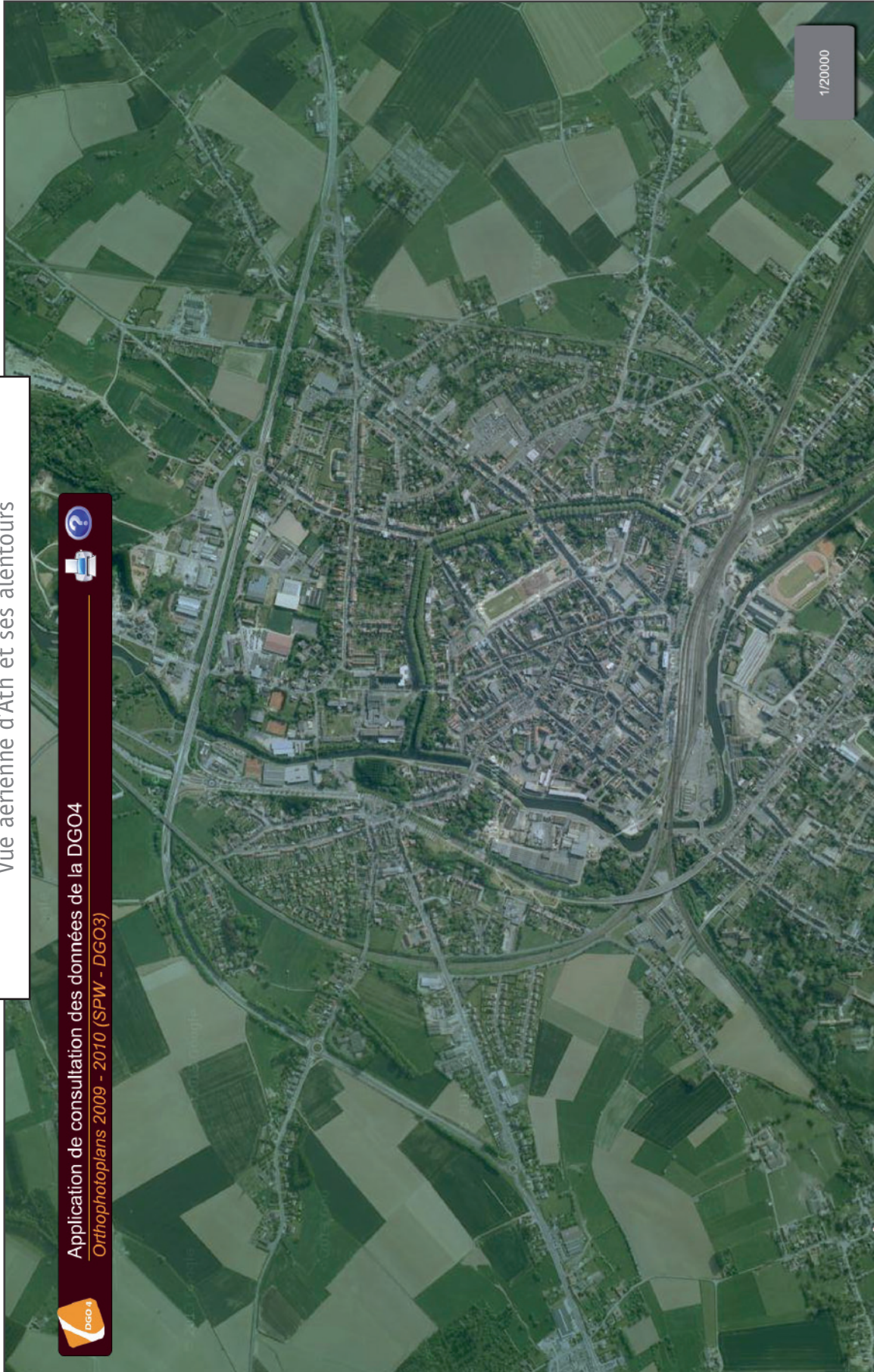


Source: application de consultation des données de la DGO4 (Région wallonne) à l'adresse webgisdgo4.spw.wallonie.be/viewer

24. Ath et ses alentours : lotissements (3/3)

Vue aérienne d'Ath et ses alentours

 Application de consultation des données de la DGO4
Orthophotoplans 2009 - 2010 (SPW - DGO3)

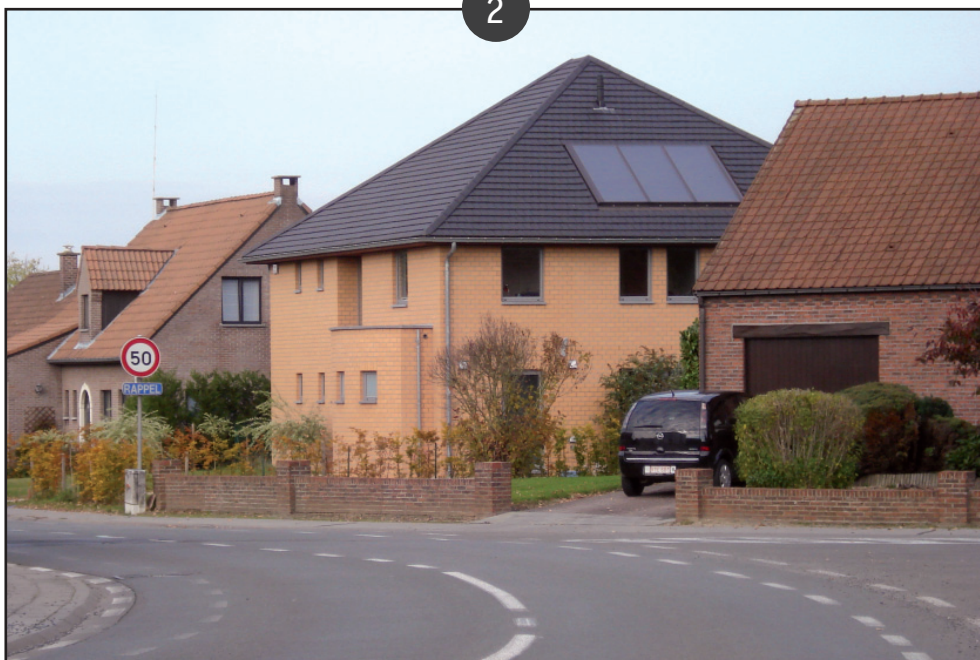


Source:  SPW Wallonie



25. Ath et ses alentours : lotissements (1/2)

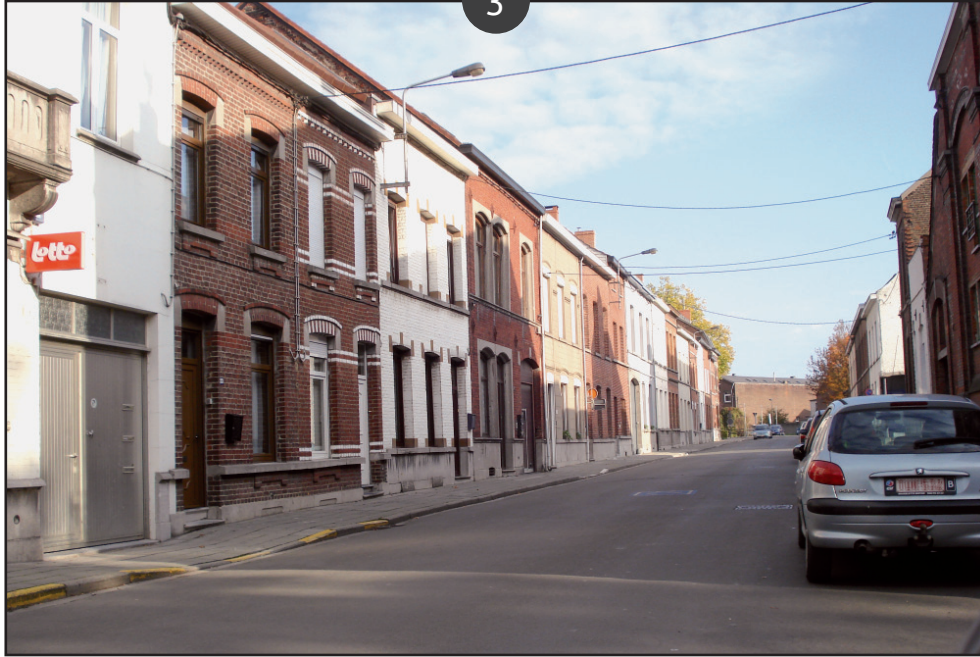
Examine les représentations photographiques suivantes de l'habitat dans Ath et ses alentours.





25. Ath et ses alentours : lotissements (2/2)

3



A. Quelles photographies montrent des lotissements ? Justifie ton choix en décrivant l'organisation spatiale de l'habitat.

B. Pour chaque photo, mets un point sur la carte pour dire où, à ton avis, elle pourrait avoir été prise et justifie.

Photo 1 : _____

Photo 2 : _____

Photo 3 : _____



26. Ath et ses alentours : production ^(1/3)

A. Quelle est l'activité économique qui occupe la majorité de l'espace sur la vue aérienne ?

B. Examine la carte d'Ath de la page suivante. Mets en évidence le principal parc industriel sur la carte et précise sa situation par rapport à Ath.

C. Les parcs industriels sont desservis par des moyens de communication. Mets en évidence les moyens de communication qui relient ce parc industriel principal au reste du territoire.

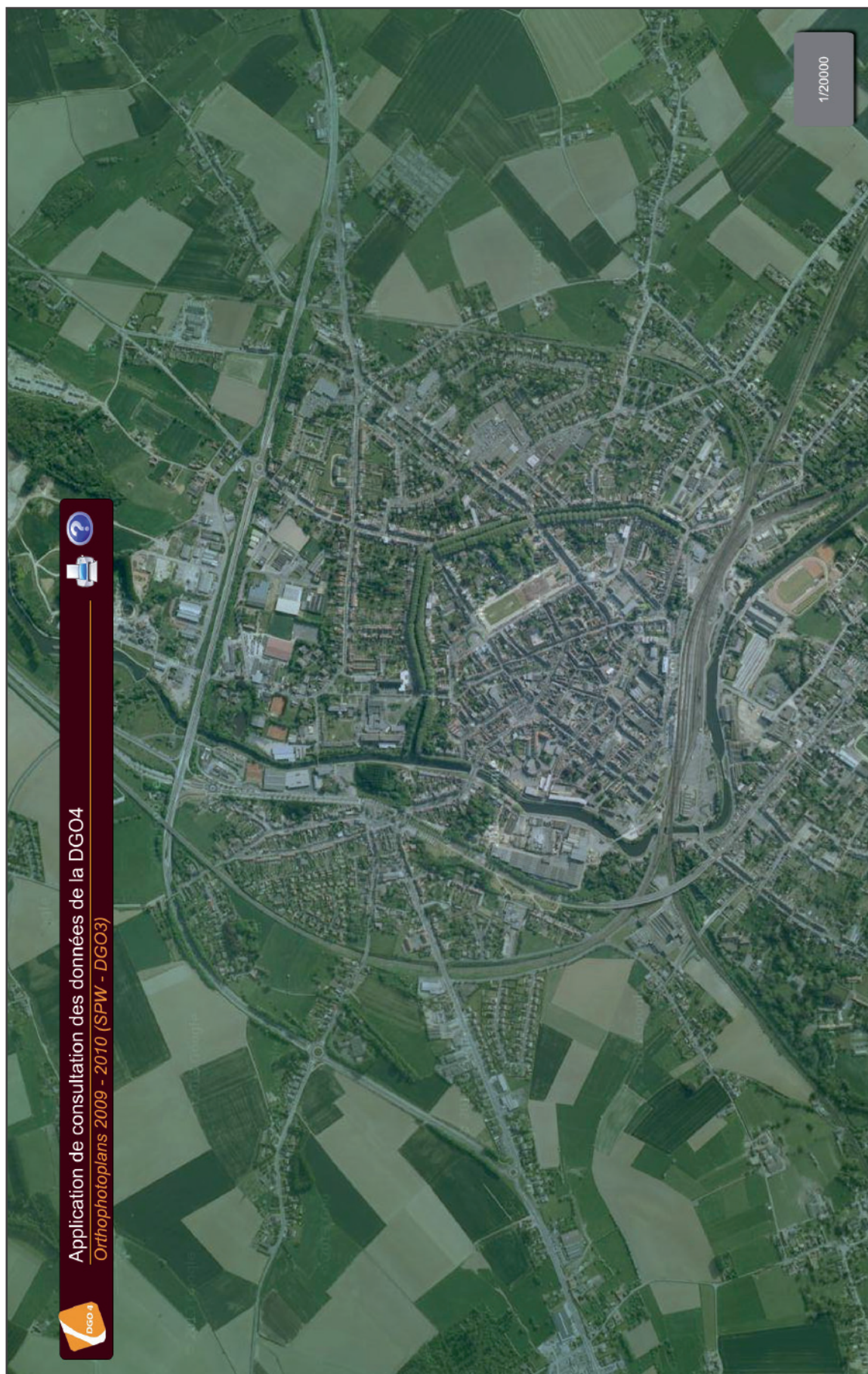
D. Complète le tableau suivant de manière à mettre en évidence les différentes situations pour les trois parcs industriels.


Parc industriel	Distance par rapport au centre de la ville	Moyens de communication qui desservent le parc industriel
Périphérie nord d'Ath	_____	_____ _____
Périphérie ouest d'Ath	_____	_____ _____
Ghislenghien	_____	_____ _____

E. À partir des éléments du tableau, décris la situation géographique particulière du zoning de Ghislenghien par rapport aux deux autres. Dans quelle mesure cette situation géographique est-elle plus favorable au développement industriel ?



26. Ath et ses alentours : production (2/3)

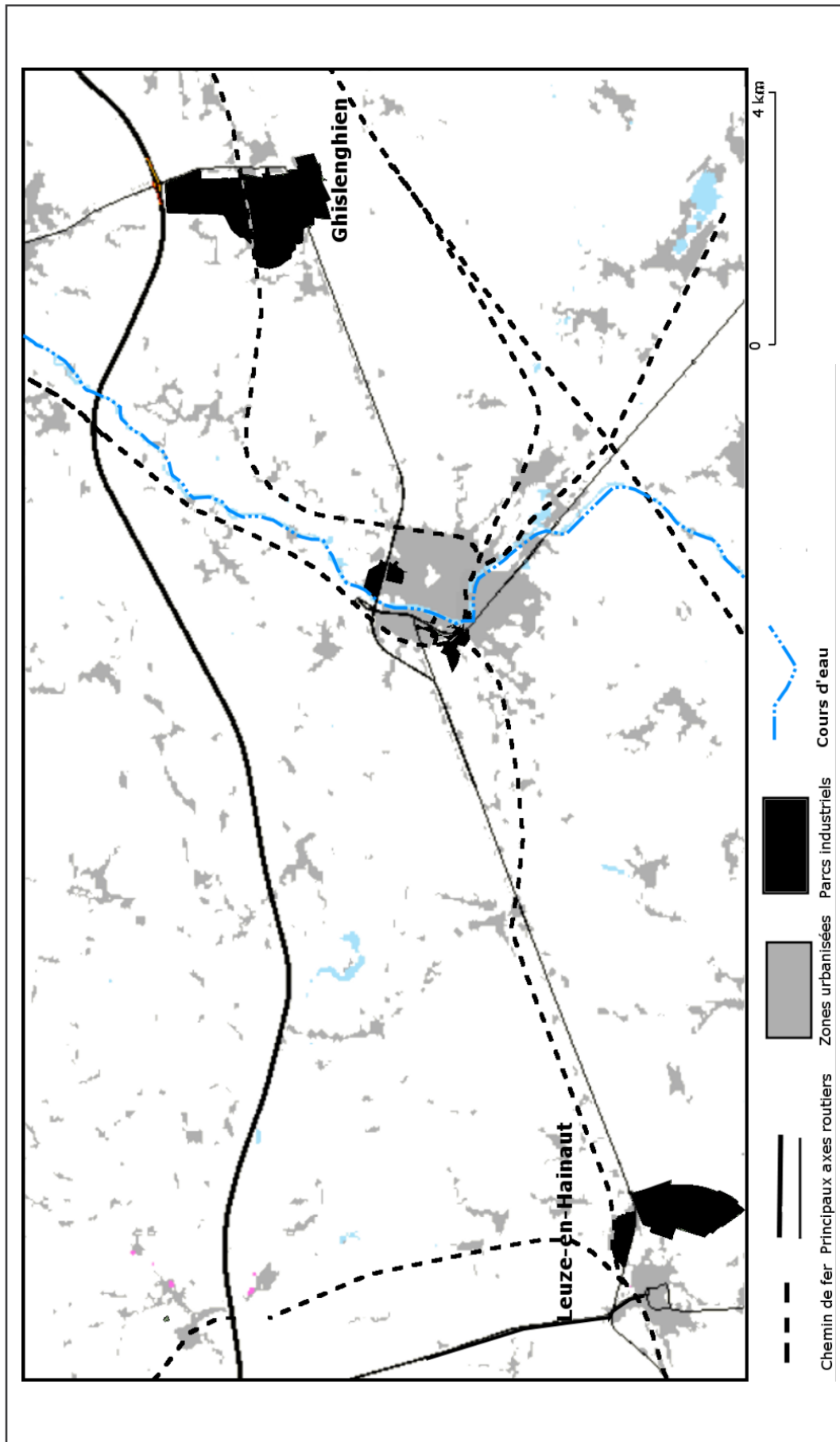


 Application de consultation des données de la DGO4
Orthophotoplans 2009 - 2010 (SPW - DGO3)



Source:  SPW Wallonie

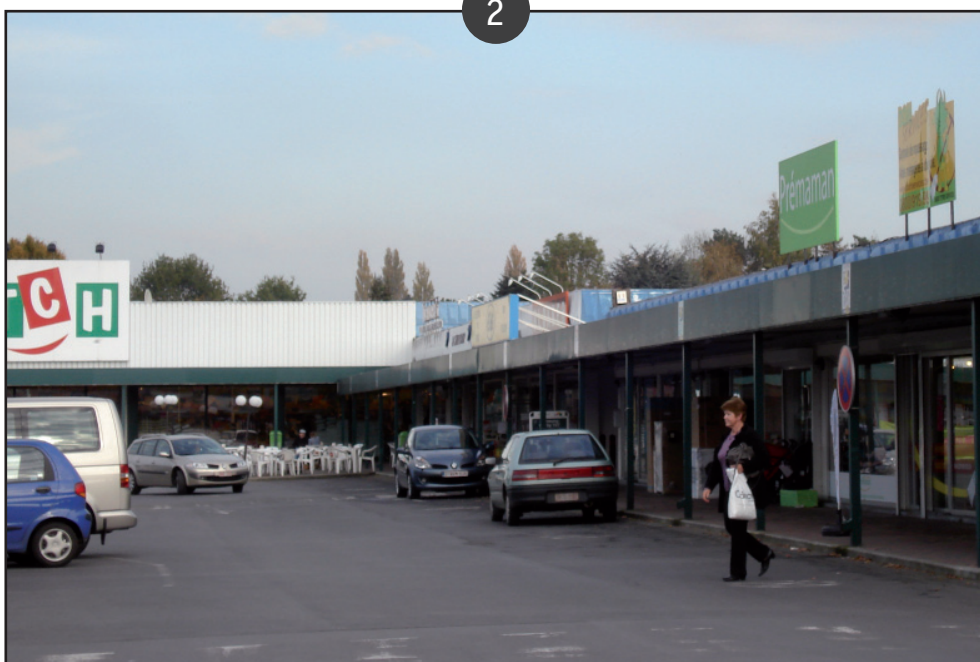
26. Ath et ses alentours : production (3/3)



Source : d'après la DG04 (document retravaillé)

27. Ath et ses alentours : fonction de consommation et parcs commerciaux (1/2)

Examine les représentations photographiques suivantes d'Ath et ses alentours.



27. Ath et ses alentours : fonction de consommation et parcs commerciaux (2/2)



3

Complète le tableau suivant pour mettre en évidence les différents types de commerce et leur situation par rapport au centre-ville.

Numéro de la photo	Éléments observés qui caractérisent la fonction de consommation (types de commerce)	Éléments observés qui permettent de situer la photo par rapport au centre-ville (proche ou éloigné du centre)
1	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
2	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
3	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

2.2.4 | COMMENT EXPLOITER CES ACTIVITÉS (DE 24 À 27)

Les activités 24, 25, 26 et 27 sont principalement centrées sur l'utilisation de la carte pour décrire l'organisation de l'espace et caractériser sa dynamique. Elles visent l'identification et la caractérisation d'espaces concernés par une fonction résidentielle, une fonction de production et/ou une fonction d'échange. Elles reposent également sur la mise en relation de cartes et d'images géographiques (vue aérienne, photographies).

Les documents utilisés dans le cadre de ces quatre activités concernent la ville d'Ath et ses alentours. Ils ont été générés à partir d'un outil informatique en ligne développé par la Région wallonne³. Cet outil permet à l'enseignant qui le souhaite de réaménager les activités en les centrant sur un autre espace, par exemple une ville plus proche de l'environnement proche de ses élèves. Par ailleurs, le site de la Région wallonne peut être consulté par l'enseignant avec ses élèves pour zoomer sur certaines vues aériennes afin d'améliorer la visibilité des informations.

L'activité 24 concerne la fonction résidentielle. Comme pour les activités précédentes et les suivantes, c'est surtout l'exploitation collective des démarches individuelles qui est importante. Cette exploitation va permettre de mettre en évidence certains savoirs. Ici, les notions de lotissement, de centre-ville, de périphérie urbaine sont visées. Il s'agit également d'établir des liens entre l'organisation spatiale des lotissements et des composantes du territoire, ce qui renvoie aux facteurs de localisation des lotissements (facteurs qui influencent le développement des lotissements à des endroits donnés de l'espace plutôt qu'ailleurs). Dans le cas présent, on observe des lotissements qui soit se développent le long des grands axes de communication (Ouest), soit s'implantent dans des zones rurales à l'écart des grands axes (Est). C'est sur la base de l'identification des composantes du territoire dans un paysage (habitat dispersé ou non, prairies, espaces boisés) et de leur éventuelle association, que l'on peut préciser dans quel type de milieu (urbain, rural, mixte) on se situe.

L'activité 25 complète l'activité 24 par une mise en relation de photographies avec la carte. Là encore, il s'agit de caractériser les composantes d'un paysage (photographique) et les associer à un type de figuré sur la carte (surface pour l'habitat urbain, ponctuel pour l'habitat dans les lotissements).

L'activité 26 concerne la fonction de production et cible des notions relatives à la situation des parcs industriels et à leurs facteurs de localisation. On montre concrètement que les nouveaux parcs industriels sont situés près des axes de communication. **L'activité 27** concerne la fonction de consommation. L'idée est de mettre en évidence les caractéristiques de la fonction et les facteurs de sa localisation.

Qu'il s'agisse des **activités 24, 25, 26 ou 27**, deux questions de l'enseignant sont essentielles en fin d'exploitation collective : « Qu'est-ce que j'ai voulu vous apprendre en vous faisant réaliser cette activité ? Que devez-vous retenir de ces activités ? ». Faire le point très concrètement sur les liens entre l'organisation d'un espace géographique et ses fonctions en rédigeant une synthèse explicite est primordial. Cette synthèse devrait intégrer au moins les savoirs suivants :

- un lotissement se compose de villas construites récemment. Il peut s'étendre le long de grands axes et /ou se développer en espace rural ;
- un parc commercial est un parc d'activité monofonctionnelle récent qui s'est développé souvent en dehors des centres villes et proche des axes routiers. Il s'est développé au sein d'espaces ruraux ;
- un parc industriel est un parc d'activité monofonctionnelle qui peut s'être développé à proximité des centres-villes et, qui aujourd'hui, se développe en dehors de ceux-ci, à proximité des axes de communication.

Lors de cette synthèse, il est utile de montrer à nouveau quelle partie de l'activité a permis de mettre en évidence tel ou tel savoir. Comme pour beaucoup d'activités proposées dans ce document, il s'agit de refaire la démarche « à l'envers » pour faire apparaître le fil conducteur, pour rendre explicites les raisonnements et les

³ Des outils spécifiques existent pour différents territoires :

- Atlas numérique à l'échelle de la région wallonne (<http://webgisdgo4.spw.wallonie.be/viewer/>)
- Atlas numérique à l'échelle de la région bruxelloise (<http://urbanisme.irisnet.be/cartographie> - <http://www.brugis.irisnet.be/openbrugis/Default.aspx?lang=fr>)
- Atlas numérique à l'échelle de la région flamande. (<http://www.agiv.be/gis/> - <http://geo-vlaanderen.gisvlaanderen.be/geo-vlaanderen/bedrijventerreinen/>)
- Atlas numérique à l'échelle de l'Europe (et liens vers le monde) (<http://www.geoportal.org>)

savoirs auxquels ils ont abouti. Il est également primordial d'expliciter le fait que les savoirs ainsi découverts ne sont pas spécifiques à la ville d'Ath. Si on analyse les espaces géographiques d'autres villes, on retrouvera les mêmes dynamiques d'organisation.

Enfin, si les quatre activités (24, 25, 26, 27), sont principalement axées sur la description de l'organisation de l'espace et les caractéristiques de sa dynamique, elles font également intervenir des savoirs et savoir-faire travaillés dans les activités précédentes. Les élèves ont dû localiser et situer à l'aide des directions cardinales. Ils ont également dû exploiter des légendes et donc comprendre leur utilité et leurs règles : les figurés de surface pour représenter une surface (ville, champs,...) ; les figurés linéaires pour représenter un axe, un flux ou une limite (route,...) et les figurés ponctuels pour représenter des points (maison, église,...). Ils ont dû estimer voire calculer des distances en manipulant des échelles.

BIBLIOGRAPHIE

BONNERY S., *Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage*, *Revue française de pédagogie*, N° 167, 13-23, 2009

BONNERY S., *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Paris VIII, 2003 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/78/95/PDF/These_Bonnery.PDF>

CRAHAY M., *Psychologie de l'Éducation*, 2^e édition, Presses Universitaires de France, 2010

GLASER R., *Enseigner comment penser*, in CRAHAY M. & D. LAFONTAINE D., *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, 1986

TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, 1992

SCHOENFELD A. H., *Teaching mathematical thinking and problem solving*, in RESNICK L. B. & KLOPFER L. E., *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1989



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : Desmet-Laire - contact@desmetlaire.be
Graphisme : MO - olivier.vandevelle@cfwb.be
Septembre 2013

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution