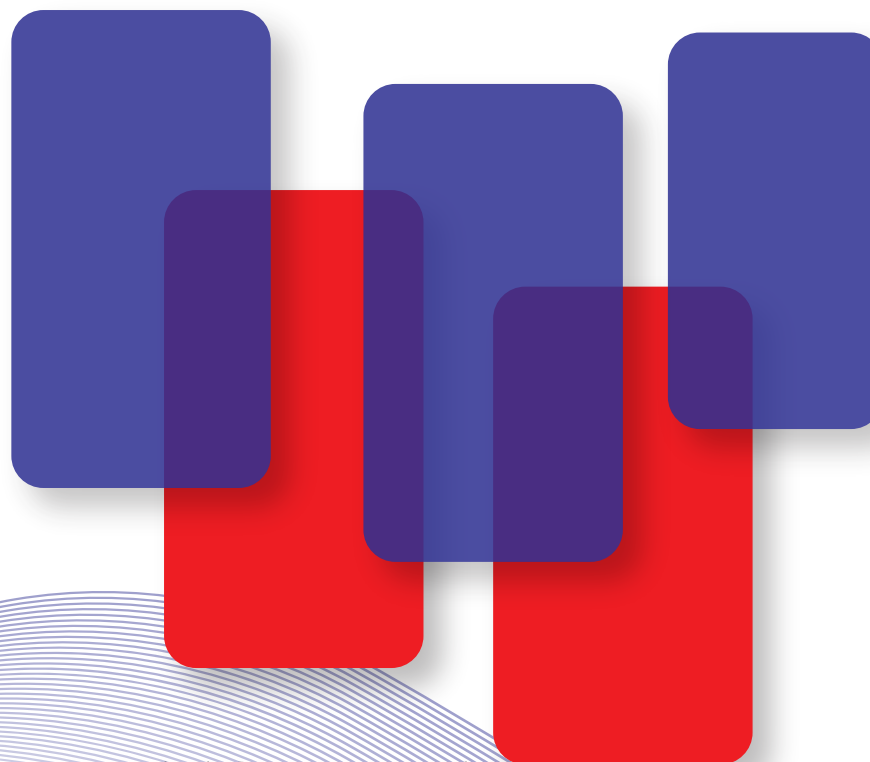


SS



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

# PROGRAMME DU 3<sup>e</sup> CYCLE (7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> AF)



**SCIENCES SOCIALES  
(HISTOIRE, GÉOGRAPHIE)**



# **PROGRAMMES DU TROISIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

Version définitive

28 juillet 2024

# PRÉAMBULE

→ Introduction politique à réaliser quand les programmes seront validés

# SOMMAIRE

<b>Partie commune</b>	<b>4</b>
<b>Pourquoi ces programmes ?</b>	
<b>L'enseignement fondamental</b>	<b>5</b>
<b>Le troisième cycle de l'enseignement fondamental</b>	<b>6</b>
<b>Ce qui est attendu des élèves</b>	
<b>Lire et comprendre les programmes</b>	<b>12</b>
<b>Les domaines – les disciplines – les horaires</b>	<b>15</b>
<b>Les liens entre les disciplines</b>	<b>16</b>
<b>Une exigence : l'évaluation</b>	<b>19</b>
<b>Comment utiliser les programmes ?</b>	<b>21</b>
<b>Domaine des Sciences Sociales</b>	<b>23</b>

# Partie commune

## Pourquoi ces programmes ?

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) a entrepris depuis plusieurs années une vaste rénovation du système éducatif afin d'assurer la pleine réussite de tous les jeunes Haïtiens et de toutes les jeunes Haïtiennes, de répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle et de contribuer au progrès de notre pays. Dans le prolongement de la réforme initiée par le ministre Joseph C. Bernard dès 1982, une évolution profonde de l'Ecole Haïtienne a été engagée avec la volonté d'abandonner la conception d'une scolarité limitée au primaire pour instaurer un enseignement fondamental de 9 années ouvert à tous, de favoriser une pédagogie mobilisatrice, centrée sur les activités de l'élève et de valoriser la place de la langue créole dans l'éducation.

Dans cette perspective, le Ministère conduit une révision de l'ensemble des programmes officiels. Les programmes du « Nouveau Secondaire » et un curriculum du préscolaire ont déjà été réalisés. Il s'agit aujourd'hui d'étendre progressivement cette révision à l'enseignement fondamental.

Afin d'assurer la continuité et la cohérence des programmes, un texte d'orientation a été élaboré : le « Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien ». Ce document rassemble les grandes orientations du système éducatif à partir de quelques questions fondamentales : quelle formation ? Pour quel citoyen ? Pour quelle société ? Quelles valeurs ? Il définit les lignes directrices qui permettront d'écrire les programmes au service des finalités communes et, à travers ceux-ci, les apprentissages qui seront conduits par les élèves. Le « Cadre d'Orientation curriculaire » ne détermine pas seulement le contenu et la forme des programmes, mais il précise aussi les modalités de leur mise en œuvre et de l'évaluation des élèves, et plus largement, ce qui est attendu des enseignants et de ceux qui ont pour mission de les former. Tous les enseignants et les autres acteurs du système éducatif sont invités à prendre connaissance de ce document.

Les nouveaux programmes du 3<sup>e</sup> cycle de l'enseignement fondamental s'inscrivent dans ce cadre. Il s'agit aujourd'hui de rénover ces programmes pour les mettre en cohérence avec les ambitions de notre système éducatif tout en prenant en compte l'évolution scientifique et technologique. Ils visent aussi à consolider la continuité de l'enseignement dispensé dans les écoles fondamentales.

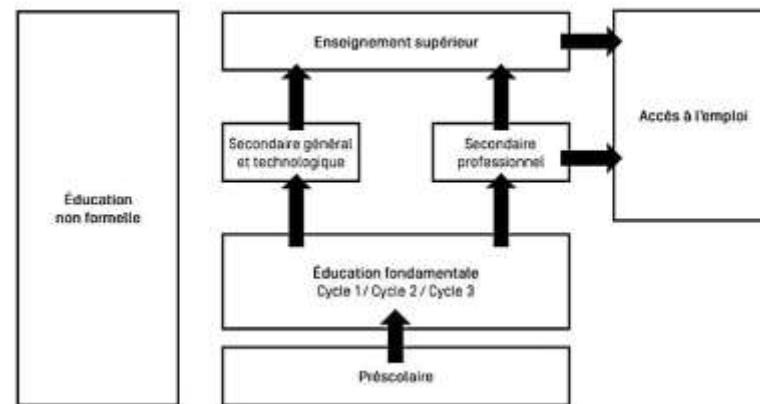
## L'enseignement fondamental

« L'éducation fondamentale vise à apporter à tous les jeunes Haïtiens et à toutes les jeunes Haïtiennes les compétences de base qui leur seront nécessaires pour s'intégrer dans la société et dans le monde du travail. »<sup>1</sup>

A sa sortie de l'école fondamentale, chaque élève doit être en mesure de répondre avec succès à toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie d'homme ou de femme et d'assumer ses responsabilités dans la collectivité. Il doit aussi être préparé à faire les choix qui vont orienter sa formation et son parcours vers un métier. Ouverte à tous, sans discrimination, l'école fondamentale favorise l'accès à la citoyenneté et le partage d'une culture commune.

L'enseignement fondamental est réparti sur neuf années regroupées en trois cycles : un premier cycle de quatre années, un second cycle de deux ans et un troisième cycle de trois ans<sup>2</sup>. Les compétences acquises à la fin du troisième cycle sont validées par un diplôme de fin d'études fondamentales.

Au terme de ce parcours, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans l'enseignement secondaire général ou technologique. Ils ont également la possibilité de s'orienter vers un emploi ou de s'engager dans une formation professionnelle. Une option est mise en place pour aider les élèves à se préparer à cette orientation.



<sup>1</sup> Extrait du *Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien*.

<sup>2</sup> Une réflexion a été engagée par le Ministère pour répartir, de manière plus équilibrée, l'enseignement fondamental sur trois cycles de trois ans.

## Le troisième cycle de l'enseignement fondamental

Le troisième cycle regroupe les 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années d'études. Il constitue la dernière étape de la scolarité où tous les élèves, quels que soient leur milieu de vie ou l'école fréquentée, poursuivent le même cursus de formation et construisent une culture commune à partir des mêmes programmes.

Les enseignants de ce cycle ont une triple responsabilité :

- Amener tous les élèves à maîtriser l'ensemble des compétences attendues à l'issue de l'enseignement fondamental et validées par l'examen terminal ;
- Les préparer et les aider dans les choix essentiels qui vont orienter leur formation et leur vie professionnelle ;
- Faire qu'ils soient en mesure de réussir dans leur parcours ultérieur, soit à travers la poursuite de leurs études dans l'enseignement secondaire général ou technologique, soit en se dirigeant vers une formation professionnelle ou l'accès à un métier.

Cette responsabilité impose de prendre en compte la diversité des situations, des besoins et des aspirations des élèves réunis dans les mêmes classes. L'École fondamentale haïtienne est inclusive. Elle ne laisse aucun élève au bord du chemin. Elle a l'ambition de conduire chacun à la réussite. C'est dans cet esprit qu'ont été conçus les présents programmes.

Dans certaines écoles, une option sera mise en place pour apporter aux élèves qui souhaitent s'orienter vers une voie professionnelle une meilleure connaissance des métiers et des situations de travail. Cette option constitue un enseignement complémentaire qui ne modifie pas les compétences attendues à la fin du cycle.

## Ce qui est attendu des élèves

Le cadre d'orientation curriculaire décrit très précisément ce qui doit être acquis par tous les jeunes Haïtiens et par toutes les jeunes Haïtiennes à la fin du 3<sup>e</sup> cycle. Il présente les compétences de base qui leur seront nécessaires tout au long de leur vie et qui composent le profil de l'élève à la sortie de l'enseignement fondamental (ce qu'on appelle le « profil de sortie »).

Ces compétences sont au nombre de sept :

### **A. Communiquer avec aisance dans toutes les situations du quotidien et de ses activités d'élève**

- Il dispose d'une compétence linguistique en créole et en français qui lui permet de communiquer avec aisance, à l'oral comme à l'écrit, en assumant un bilinguisme équilibré : dans l'une et l'autre langue, il comprend les propos de tous ses interlocuteurs et s'exprime de façon claire et bien structurée, y compris sur des sujets complexes, sans hésitation ni confusion. Il rédige sans difficulté, pour raconter, décrire, expliquer et argumenter. Il pratique avec plaisir la lecture et comprend des textes longs à caractère littéraire ou documentaire.
- Il s'adapte aux situations courantes rencontrées dans sa vie personnelle, sociale et scolaire, en choisissant les modes de communication appropriés. En fonction du contexte, il utilise la langue la plus favorable à la compréhension mutuelle. Il écoute et prend en compte le point de vue de ses interlocuteurs. Il a conscience de l'importance de la communication non verbale.
- Il dispose des ressources linguistiques nécessaires pour poursuivre son parcours d'apprentissage dans l'enseignement secondaire ou professionnel. Dans toutes les disciplines, il comprend sans effort les consignes et les informations apportées par son enseignant. Il a acquis le vocabulaire spécifique et les structures grammaticales indispensables pour accéder aux méthodes et modes de raisonnement propres à chaque discipline.
- Il a engagé l'apprentissage des deux autres langues de la région, l'anglais et l'espagnol, en s'appuyant sur les acquis construits en français et en créole. Dans chacune des deux langues, il comprend et produit des messages simples en utilisant le vocabulaire courant. Il peut participer à une conversation de la vie quotidienne sur des sujets concrets.
- Il utilise, de manière pertinente, les outils numériques pour communiquer. Il est informé des limites et des règles de leur usage. Il est initié aux principes de l'informatique et du codage.

### **B. Utiliser les modes de raisonnement, les méthodes et les outils appropriés pour traiter efficacement les problèmes posés dans la vie courante et dans les situations d'apprentissage auxquelles l'élève est confronté**

- Dans les situations de la vie courante, Il sait identifier et formuler un problème, engager une démarche de résolution, mobiliser les ressources nécessaires, concevoir des solutions, les mettre à l'essai, les valider. Il exploite ses ressources linguistiques pour décrire, analyser, expliquer, formuler des hypothèses, argumenter



et exposer ses conclusions. Il utilise les outils propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, entre autres, pour effectuer des calculs, représenter des objets, des faits ou des expériences ou pour modéliser des situations.

- Il réinvestit ces techniques et méthodes dans toutes les disciplines, y compris pour traiter des situations imaginées ou représentées.
- Il planifie et organise son travail personnel. Il se constitue ses propres outils : prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, schémas, tableaux. Il les utilise pour s'entraîner, réviser et mémoriser. Il accède à une certaine autonomie.
- Il cherche les informations qui lui sont nécessaires, les sélectionne en faisant preuve d'esprit critique et les exploite dans son activité scolaire et personnelle. Il lit et interprète sans difficulté les cartes, les plans, les schémas, les diagrammes et les tableaux de données.
- Il sait utiliser les applications numériques dans ses activités pour accéder à l'information, produire des textes et des images, regrouper et traiter des données, travailler en coopération avec les autres élèves. Il est initié à l'algorithmique.

### **C. Se situer dans la société et agir en citoyen responsable**

- Il dispose d'une bonne connaissance du territoire où il vit et de la géographie d'Haïti. Il est en mesure de mettre sa compréhension de la société haïtienne, de son histoire et des défis auxquels celle-ci est confrontée, au service de sa participation active à la vie et au développement de sa communauté et de son pays.
- Il a construit les repères nécessaires pour resituer les réalités haïtiennes dans le contexte régional et mondial.
- Il est initié à tous les aspects de la culture et du patrimoine de son pays tout en s'ouvrant, avec curiosité, au monde extérieur, notamment, à l'espace régional. Il s'implique dans une pratique culturelle.
- Il connaît et met en œuvre, dans la vie scolaire et dans sa vie personnelle, les valeurs fondamentales de la société haïtienne : le respect, la solidarité, la tolérance, l'honnêteté et l'équité, ainsi que les principes de l'inclusion. Il connaît les principes du droit humain et la justification des règles de vie collective qu'il pratique et défend. Il est attentif aux droits des autres élèves. Il coopère avec eux et établit des relations confiantes et respectueuses.

- Il est prêt à exercer pleinement sa responsabilité de citoyen dans le respect de la démocratie et avec la distance critique nécessaire. Il participe activement à la vie de la communauté.

#### **D. S'impliquer activement dans l'étude de son environnement et dans sa protection**

- Il met en œuvre les principes d'une démarche d'investigation pour explorer et comprendre son environnement. Il observe son milieu de vie, il questionne, formule des hypothèses, expérimente, exploite les résultats, dégage des conclusions et les expose. Il dispose de connaissances sur le corps humain, sur le monde vivant, sur la Terre, sur la structure de l'univers, sur la matière et sur l'énergie. Il les mobilise et les met en relation pour comprendre les principaux problèmes posés par son environnement.
- Il utilise efficacement ses connaissances et le recours à des ressources externes pour adapter ses activités au respect de l'environnement. Il prend conscience de l'impact de l'activité humaine sur celui-ci et l'enjeu d'un comportement responsable. Il est prêt à assumer sa responsabilité vis-à-vis de l'environnement et à contribuer à sa protection.
- Il connaît les risques naturels qui menacent le territoire où il vit. Il est initié à leur prévention. Il sait quel comportement adopter face aux situations graves liées à ces risques et fait preuve de résilience.

#### **E. Concevoir et réaliser un projet en mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation**

- Il prend des initiatives, entreprend et met en œuvre des projets. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue les résultats obtenus. Il est aussi en mesure d'assumer une responsabilité dans un projet collectif. Il travaille en équipe et coopère de manière constructive.
- Il met en œuvre sa créativité à travers l'expression artistique ou littéraire, la conception technologique et l'initiation à la recherche scientifique. Il imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses en mobilisant des techniques de création, mais aussi ses connaissances, son imagination et son habileté corporelle.
- Il s'est initié aux activités productives avec l'envie d'entreprendre et d'innover. Il observe avec curiosité les activités humaines qui l'entourent. Il est en mesure de les décrire et de les mettre en relation. Il s'interroge sur le fonctionnement des objets qu'il utilise au quotidien, sur les besoins auxquels ils répondent et sur les modalités de leur production. Il peut concevoir et réaliser certains de ces objets en mettant en œuvre une démarche technologique.

#### **F. Développer harmonieusement toutes les dimensions de sa personnalité**

- Il est conscient de la nécessité d'un bon équilibre de sa vie personnelle et de la nécessité d'exploiter pleinement ses facultés intellectuelles, physiques et affectives, en ayant confiance en sa capacité à progresser. Il dispose des ressources nécessaires pour conduire une réflexion sur ses choix de vie.
- Il est attentif à sa vie physique et il pratique régulièrement un sport. Il s'investit dans les activités sportives. Il a le sens de l'effort et la volonté de progresser dans ses gestes ou ses performances.
- Il a acquis des habitudes d'hygiène et connaît les principes de base d'une bonne santé. Il est conscient des enjeux d'un mode de vie équilibré. Il est informé des risques sanitaires et il adapte son comportement à la prévention des épidémies.
- Il développe sa sensibilité et son sens esthétique à travers la fréquentation des œuvres artistiques et la pratique de la lecture. Il évoque ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis et adapté. Il exprime ses goûts et peut les expliquer ou les justifier.
- Il est attentif aux relations humaines et à l'enjeu de cette dimension dans sa vie personnelle.

#### **G. Préparer et engager les orientations de sa formation et sa vie professionnelle**

- Il a découvert les activités professionnelles de son milieu de vie et construit une première représentation du monde du travail. Il est initié à l'entrepreneuriat.
- Il est en mesure de chercher des informations sur les métiers qui peuvent lui être ouverts et sur les conditions de l'accès aux emplois concernés.
- Il est conscient de l'enjeu des choix qu'il devra accomplir et des ressources à mobiliser pour préparer son avenir scolaire et professionnel.
- Il connaît les principes de la gestion financière et les applique dans sa vie personnelle.

Les programmes de ce cycle sont conçus en fonction de ces compétences qui constitueront la référence de l'évaluation finale du parcours des élèves.

Chaque enseignant doit donc organiser son travail et les apprentissages conduits dans sa discipline en fonction de ces compétences et suivre la progression de chacun de ses élèves dans leur acquisition.

Pour cela, il doit aussi prendre en compte les acquis de ses élèves à l'entrée du cycle par rapport à ces mêmes compétences. Afin d'aider l'enseignant dans cette démarche, on peut rappeler ce qui est attendu des élèves à la fin du second cycle, donc au début de la 7<sup>e</sup> année :

**A. Il s'exprime avec aisance en français et en créole.** Dans l'une et l'autre langue, il peut prendre part à des discussions de manière constructive, et produire des textes narratifs ou descriptifs rédigés dans une langue claire et correcte. Il lit sans difficulté tous les textes rencontrés dans la classe ou dans sa vie quotidienne.

Dans toutes les disciplines, il(elle) dispose des ressources linguistiques en français pour comprendre les consignes, participer activement à la classe, coopérer avec les autres élèves et prendre connaissance des documents utilisés.

**B. Il dispose de méthodes acquises dans tous les domaines et de ressources mathématiques (numération, techniques opératoires, usage des instruments de mesure, représentation géométrique...)** qu'il utilise pour traiter des problèmes posés dans des situations de la vie quotidienne, dans la découverte de son environnement ou dans la conception et la réalisation d'un objet.

Il sait chercher des informations dans une documentation accessible, dans un dictionnaire, dans des journaux ou des livres, classer ces informations et les exploiter.

Il connaît les principes de l'usage des objets numériques qu'il rencontre autour de lui.

**C. Il dispose de repères dans l'histoire et la géographie de son pays.** Il le situe dans le monde. Il observe et analyse des paysages, utilise des cartes et sait s'orienter. Il s'approprie la culture et le patrimoine d'Haïti.

Il est attentif aux autres ; il connaît les valeurs fondamentales de la société. Il les met en œuvre en s'impliquant dans la vie de l'école et en participant au fonctionnement démocratique de celle-ci.

**D. Il explore son environnement, décrit ses observations et cherche des réponses** aux interrogations qu'elles soulèvent ; il expérimente et rapporte ses conclusions ; à travers ces activités, il étend ses connaissances sur le vivant, la matière et la Terre et les met en relation avec les activités humaines.

Il adopte un comportement responsable vis-à-vis de son environnement ; il est préparé aux situations résultant des risques naturels.

**E. Il prend des initiatives, conçoit et réalise des projets individuellement ou collectivement.** Il sait travailler en équipe.

Il a acquis les techniques et outils nécessaires pour pratiquer diverses formes d'expression artistique. Il est initié à la démarche technologique et il la met en pratique à travers la conception et la réalisation d'objets ou de systèmes simples.

**F. Il est attentif à sa santé et à son hygiène. Il comprend l'importance d'une activité physique régulière et s'initie à la pratique des sports individuels et collectifs.**

Il acquiert le sens esthétique et développe sa culture artistique. Il a découvert le plaisir de lire.

Il exprime ses sentiments et ses émotions ; il attache de l'importance à la qualité des relations établies avec les autres.

**G. Il est initié à la démarche technologique et réalise des projets liés aux activités productives pratiquées dans son environnement** (agriculture, artisanat, etc.).

Il comprend les notions de base des relations économiques et de la gestion financière.

La première tâche de l'enseignant de 7<sup>e</sup> année est donc de situer chacun de ses élèves par rapport à ces attentes et de prendre le temps de renforcer ses compétences avant d'engager les apprentissages propres au troisième cycle.

## Lire et comprendre les programmes

### LEUR FONCTION

Les programmes établissent ce qui doit être acquis par les élèves au cours de chaque cycle d'études.

Ils sont publiés et diffusés dans tout le pays. Ils constituent une norme qui s'impose dans toutes les écoles, publiques et non publiques du pays. Les enseignants ont l'obligation de les connaître et de les appliquer. Ils sont une référence commune et officielle pour tous les acteurs, pour les concepteurs de manuels, pour les évaluateurs, pour les cadres de l'éducation et pour les instituts de formation des enseignants.

### UNE NOTION IMPORTANTE : CELLE DE COMPETENCE

Le Cadre d'orientation curriculaire et l'ensemble des réformes récentes expriment la volonté de centrer l'enseignement sur l'élève, sur ce qu'il apprend réellement et sur les progrès qu'il accomplit tout au long de sa scolarité. Le choix est fait de concevoir les programmes en fonction des compétences que doit acquérir l'élève plutôt que sur les contenus que doit transmettre l'enseignant.

Il faut rappeler qu'une compétence peut être définie comme la capacité à exploiter des connaissances, mais aussi des savoir-faire et des attitudes, pour apporter des réponses efficaces aux problèmes posés dans un ensemble de situations<sup>3</sup>. À travers ce choix, il s'agit d'amener l'élève à être capable d'assumer efficacement toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie d'homme ou de femme, dans l'exercice de sa citoyenneté et dans son travail.

La première conséquence est le lien indispensable entre le contenu du programme de chaque discipline avec les grandes compétences que vise l'école fondamentale. Les disciplines sont au service du développement de ces compétences et les connaissances ou les savoir-faire que fixent les programmes sont avant tout des ressources qui permettent d'exercer ces compétences avec la plus grande efficacité.

De même, les enseignants doivent désormais confronter leurs élèves à des situations qui leur permettent de progresser dans ces compétences. Cela impose une conception de la classe qui privilégie l'activité des élèves et le lien entre les tâches proposées et la compétence précisément ciblée. Une telle conception induit une autre manière de préparer, de conduire et d'évaluer le travail des élèves.

## COMMENT SONT CONÇUS LES PROGRAMMES ?

Le point de départ des programmes est le profil de sortie de l'enseignement fondamental, qui regroupe les compétences que tout jeune Haïtien doit avoir acquises à la fin de la 9<sup>e</sup> année. Le programme de chaque discipline est conçu en fonction de ce profil.

- Il est d'abord précisé pourquoi la discipline est enseignée et comment elle contribue à la maîtrise des compétences attendues.
- En un second temps, sont présentées les compétences spécifiques visées dans la discipline. Pour chacune, est défini ce qui est attendu de l'élève à la fin du cycle, la stratégie mise en œuvre pour cela et les modalités d'évaluation.
- Puis, sont détaillées, dans un ensemble de tableaux, les étapes (« unités d'apprentissage ») qui vont permettre à l'élève de progresser dans la maîtrise de ces compétences. Pour chaque étape, sont indiquées les connaissances,

---

<sup>3</sup> Dans le Cadre d'orientation curriculaire, une compétence est définie comme « la capacité à mobiliser et à exploiter des ressources internes telles que les connaissances, les aptitudes et les attitudes, ainsi que des ressources externes afin de répondre efficacement aux problèmes posés dans un ensemble de situations. »

aptitudes et attitudes que l'élève doit acquérir, les situations auxquelles il doit être confronté ainsi que les modalités d'évaluation à mettre en place.

- Enfin, la répartition des unités d'apprentissage au cours des trois années du cycle est récapitulée dans un dernier tableau.

Les programmes sont élaborés de manière à aider les enseignants à construire et à préparer les activités de leur classe en centrant leur attention sur les apprentissages effectivement accomplis par tous les élèves : quelles sont les compétences que chaque élève doit développer ? Que doit-il apprendre pour cela ? Quelles situations mettre en place ? Comment évaluer sa progression ?

## **DES ATTENTES FORTES**

### **Une éducation inclusive**

L'école haïtienne est une école inclusive, c'est-à-dire une école qui prend en considération la situation, les besoins et les potentialités de chaque enfant sans distinction de sexe, de religion ou de d'appartenance sociale. Elle vise à la réussite de tous y compris de ceux qui sont en situation de handicap, de maladie ou de grande difficulté. Chacun doit pouvoir progresser à son rythme. Les programmes ont été conçus avec cette préoccupation. Il appartient à chaque enseignant d'adapter les situations d'apprentissage, les supports, les progressions et les aides à la diversité des besoins.

### **L'attention portée aux valeurs fondamentales**

Le cadre d'orientation curriculaire accorde une large place aux valeurs fondamentales de la société haïtienne : le respect, la solidarité, la tolérance, l'honnêteté et l'équité. L'École a une responsabilité première dans leur transmission. Il est essentiel qu'elles soient portées par l'ensemble des disciplines, explicitées et exercées dans le quotidien de la classe et partagées dans tous les aspects de la vie de l'école et de la communauté.

### **Le choix d'un bilinguisme équilibré et ouvert**

L'école haïtienne doit permettre à chaque élève de maîtriser les deux langues nationales : le créole et le français. Il doit pouvoir utiliser l'une et l'autre en s'adaptant à toutes les situations de communication de la vie. C'est aussi à travers ces

deux langues qu'il construira une culture riche du patrimoine de son pays et ouverte au monde. Le créole et le français doivent donc être enseignés, tout au long de la scolarité, jusqu'à la fin du secondaire. Au cours du troisième cycle, l'élève s'appuiera sur cette compétence linguistique pour engager l'apprentissage des principales langues de la région, l'anglais et l'espagnol.

### **La prise en compte du milieu de vie de l'élève**

Les programmes définissent ce qui est attendu et obligatoire pour toutes les classes publiques et non publiques. Néanmoins leur mise en œuvre doit intégrer des contenus et des situations en lien étroit avec le milieu local et les savoirs acquis dans la communauté. Il appartient aux cadres départementaux et aux écoles de déterminer cette part accordée au patrimoine et aux réalités environnantes. De même, l'École doit s'ouvrir à la vie de la communauté et les élèves doivent être incités à s'y impliquer. Cet engagement dans la collectivité est une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. L'élève doit être préparé à exercer pleinement sa responsabilité sociale et sa citoyenneté.

### **L'innovation**

Pour répondre aux défis de l'avenir de notre pays, les programmes accordent une place importante à l'innovation et à la création. Qu'il s'agisse des sciences, des disciplines linguistiques, de la technologie, du domaine des arts, de l'éducation physique et sportive ou de la découverte de l'environnement, les élèves doivent pouvoir exercer leur créativité et être mis en situation d'imaginer, d'inventer, de concevoir des solutions nouvelles en réponse à des problèmes complexes. Ils doivent être préparés à transférer cette capacité à toutes les situations, imprévisibles aujourd'hui, qu'ils rencontreront dans leur vie future.

### **Les domaines – les disciplines – les horaires**

Les compétences visées au cours du troisième cycle de l'enseignement fondamental sont développées dans le cadre de neuf disciplines qui concourent à l'éducation de tous les jeunes haïtiens. Elles sont regroupées dans cinq grands domaines :

- Les langues et la communication,
- Le développement personnel,
- Les sciences mathématiques et expérimentales,



- Les sciences sociales,
- La technologie et les activités productives.

EDUCATION FONDAMENTALE	5 domaines	Langues et communication	Développement personnel	Sciences mathématiques et expérimentales	Sciences sociales	Technologie et activités productives
	10 disciplines	Créole	Education à la citoyenneté	Mathématiques	Histoire et géographie	Education à la technologie et aux activités productives (ETAP)
		Français	Education artistique	Sciences expérimentales		
		Anglais Espagnol	Education physique et sportive			

Le rapprochement des disciplines d'un même domaine permet de mettre en cohérence le vocabulaire et les notions utilisées, d'harmoniser les progressions et les modalités d'évaluation et de répartir l'apprentissage de certains contenus communs. Chaque domaine fait l'objet d'une présentation.

L'horaire total est de 28 heures par semaine pour tous les élèves du troisième cycle de l'enseignement fondamental. La répartition des horaires officiels est précisée dans le tableau ci-dessous. Elle peut être comparée à celles des deux premiers cycles.

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	VOLUME HEBDOMADAIRE						
	CYCLE 1				CYCLE 2		CYCLE 3
	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Années 7,8 , 9
FRANÇAIS	4	4	4	4	5	5	5
CREOLE	7	7	5	5	4	4	2
MATHEMATIQUES	5	5	5	5	6	6	5
SCIENCES SOCIALES EDUCATION A LA CITOYENNETE	2	3	3	3	3	3	3
SCIENCES EXPERIMENTALES	2	3	3	3	3	2	3
ÉDUCATION ESTHETIQUE ET ARTISTIQUE	2	2	2	2	2	2	2
ETAP	1	1	1	2	2	3	3
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	1	2	2	2	2	2	1
ANGLAIS – ESPAGNOL	-	-	-	-	-	-	2+2
TOTAL	24	25	26	26	27	27	28

## Les liens entre les disciplines

Toutes les disciplines contribuent au développement des grandes compétences qui composent le profil de sortie. De plus, certaines d'entre elles, tels que les mathématiques, fournissent des outils aux autres. Les programmes prennent en compte cette nécessaire articulation entre les disciplines. Ils proposent une répartition cohérente des contenus, ils soulignent les complémentarités entre les parcours d'apprentissage et s'attachent à harmoniser le vocabulaire utilisé, les choix pédagogiques et les modalités d'évaluation.

### LA NECESSITE D'UNE COOPERATION ENTRE ENSEIGNANTS

La mise en œuvre des programmes impose la concertation et le travail commun des enseignants.

Ils ont d'abord à s'informer mutuellement de leurs progressions, des situations mises en place, des méthodes choisies, des obstacles rencontrés et des difficultés repérées. Ils ont surtout à articuler leurs contributions au service des mêmes compétences, à faire converger leurs démarches, à se répartir certains contenus et à s'entendre sur les notions et les mots utilisés. Chaque enseignant doit pouvoir solliciter un collègue d'une autre discipline pour expliciter un concept, proposer un outil, aborder une connaissance, renforcer un savoir-faire.

Ils peuvent aussi construire ensemble certaines séquences et se concerter pour travailler parallèlement autour d'un même thème ou à partir d'une même situation. Par exemple, l'environnement, la culture locale, la communication numérique ou la réaction aux crises sanitaires imposent la collaboration de plusieurs enseignants (voire de toute l'équipe pédagogique).

Enfin, il est prioritaire de coordonner l'évaluation des compétences développées par les élèves en référence au profil de sortie du troisième cycle<sup>4</sup>. Une réunion est indispensable dès le début de l'année pour organiser et planifier les modalités d'évaluation, puis à chaque fin de période pour évaluer la progression de chaque élève, pour prévoir les apprentissages à consolider et les aides à lui apporter.

### DES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES

A sa sortie de l'école fondamentale, chaque élève doit être en mesure de répondre efficacement à des situations dans lesquelles il devra mobiliser les ressources acquises dans plusieurs disciplines de l'enseignement fondamental. Pour cela, il est nécessaire qu'il soit confronté à de telles situations au cours de sa scolarité et, en particulier, pendant le troisième

---

<sup>4</sup> Ce point est développé plus loin (1.8).

cycle. Il convient donc qu'un temps soit réservé à des activités interdisciplinaires préparées, conduites et évaluées par plusieurs enseignants.

Ces activités peuvent prendre la forme de projets interdisciplinaires répondant à des situations susceptibles d'être vécues dans la vie sociale, culturelle ou professionnelle de chacun.

Il faut rappeler que l'aptitude à « concevoir et réaliser un projet en mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation » est l'une des sept compétences visées par l'enseignement fondamental :

« Il prend des initiatives, entreprend et met en œuvre des projets. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue les résultats obtenus. Il est aussi en mesure d'assumer une responsabilité dans un projet collectif. Il travaille en équipe et coopère de manière constructive »

### **L'IMPORTANCE DE LA VIE SCOLAIRE.**

Les situations d'apprentissage et l'application des programmes ne sont pas limitées à l'espace et au temps de la classe. Les compétences attendues s'exercent à travers toutes les activités et tous les moments de la vie de l'école. La citoyenneté, la protection de l'environnement, la communication, la prévention des risques ou encore l'éducation physique et la pratique sportive impliquent, au quotidien, toute la communauté scolaire.

Le directeur et tous les enseignants doivent s'impliquer pour faire de l'école un espace éducatif et aider chaque élève à progresser à travers la vie collective. Son comportement et son implication doivent être encouragés et évalués. La plupart des « savoir-être » attendus de l'élève ne peuvent être considérés comme acquis que s'ils sont mis en œuvre dans la cour de récréation et aux portes de l'école.

De même la participation à la vie communautaire ou associative doit être suscitée et valorisée. Les situations qu'elle favorise peuvent être exploitées en classe et asseoir les apprentissages.

## Une exigence : l'évaluation

« L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle est intimement liée au programme d'études et elle est au cœur de sa mise en œuvre »<sup>5</sup>.

L'évaluation a comme premier objectif de vérifier, étape par étape, que chaque élève a accompli les apprentissages définis par les programmes afin, si nécessaire, de remédier aux difficultés rencontrées et de lui permettre d'accéder aux acquis visés. Il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation. Quelles que soient la discipline, l'approche ou la méthode utilisée, l'enseignant doit définir clairement ce qui est attendu, s'assurer de son acquisition effective par tous, comprendre, si ce n'est pas le cas, pourquoi certains n'ont pas réussi et les aider à surmonter les obstacles.

L'évaluation est une nécessité tout au long des apprentissages :

- **Au début de chaque étape** (séquence)<sup>6</sup>, il faut d'une part, se demander où en est l'élève par rapport à l'apprentissage visé, d'autre part, vérifier s'il dispose des connaissances et des savoir-faire nécessaires (les « prérequis »). C'est ce qu'on appelle généralement « l'évaluation diagnostique ». Elle est indispensable pour que l'élève apprenne et progresse.
- **Au cours des activités**, on doit vérifier la compréhension des consignes et des situations, l'accomplissement effectif des tâches et, surtout, la pertinence et la qualité des réponses apportées aux situations auxquelles chaque élève est confronté. Cette évaluation est « formative » parce qu'elle permet à l'élève comme à l'enseignant de réagir et de surmonter les obstacles et les difficultés rencontrées.
- **À la fin de l'étape**, il s'agit d'évaluer le résultat : qu'ont appris les élèves ? Ont-ils appris ce qui était prévu ? Ont-ils progressé par rapport aux compétences visées ? Sinon pourquoi ? Ce troisième temps est celui de l'évaluation dite « sommative ». Il permet à la fois de « valider » l'étape que l'élève a franchie, voire de certifier ses acquis, et

---

<sup>5</sup> *Cadre d'Orientation curriculaire* (chapitre 2.4).

<sup>6</sup> On peut définir une séquence comme un ensemble cohérent et continu de séances destiné à mettre en œuvre une partie du programme.

d'engager les remédiations nécessaires en aidant l'élève à comprendre ses réussites et ses manques et en lui apportant les aides nécessaires.

Pour que l'apprentissage soit efficace, l'élève lui-même doit être impliqué dans son évaluation : il doit connaître l'objet et l'objectif de la séance (ou de la séquence), savoir ce qu'on attend de lui. Il doit être en mesure d'évaluer ses réponses et ses productions en fonction de critères clairs posés au départ, de situer ses progrès, d'identifier les connaissances et les savoir-faire nouveaux. Il doit aussi pouvoir repérer ses erreurs et en connaître la cause, chercher des solutions et améliorer ses productions. L'évaluation est un levier pour apprendre. Ce n'est pas du temps perdu, mais, au contraire, un moment essentiel du processus d'apprentissage. L'élève qui comprend ce qui est attendu, qui organise son activité et en évalue lui-même les résultats en fonction de cette attente est un élève qui apprend et qui progresse.

Cela conduit inévitablement à redéfinir les modalités actuelles d'évaluation sommative de fin de période. Il faut, en particulier, considérer que les bilans périodiques sont d'abord un moyen de fournir aux élèves des informations sur leurs progrès et sur les points qui doivent faire l'objet d'une attention et de régulations au cours de la période suivante. Plutôt qu'un constat global du « niveau » de l'élève, le bilan de fin de période devrait être conçu comme une évaluation encourageante destinée à aider les élèves à avancer dans leurs apprentissages et à adapter les activités à leurs acquis et à leurs besoins.

Le bilan peut reposer sur les évaluations ponctuelles réalisées à la fin de chaque séquence et/ou sur l'observation continue de situations rencontrées au cours des apprentissages. Pour réaliser ces bilans, il convient que l'élève soit confronté à des situations qui permettent d'apprécier son degré de maîtrise de la (ou des) compétence(s) concernée(s). Dans tous les cas, les situations proposées et les critères choisis pour situer les productions de l'élève, doivent aider à déterminer si l'élève a progressé et s'il réinvestit les connaissances, savoir-faire et comportements acquis au cours de la période dans l'exercice de cette compétence. L'évaluation sommative ne peut se limiter à l'attribution d'une note. Elle doit permettre de positionner l'élève par rapport aux compétences visées (par exemple, à l'aide d'une grille simple) et de préciser les acquis, les progrès réalisés et les difficultés (au moins par une appréciation littérale). Si une note finale est attribuée, elle doit reposer sur des critères clairement explicités pour l'élève et ses parents.

## Comment utiliser les programmes ?

Chaque enseignant doit lire l'intégralité des programmes de sa discipline sans se limiter au niveau où il exerce. Les programmes forment un tout et on ne peut isoler une étape d'un parcours d'apprentissage continu et cohérent. De même, il est souhaitable qu'il prenne connaissance des programmes des autres disciplines pour coopérer efficacement avec les autres enseignants.

Il s'agit d'abord de lire les programmes de manière à pouvoir répondre clairement à cinq questions :

- Quelle est l'utilité de la discipline au service de ce qui est attendu des élèves à la sortie de l'enseignement fondamental ?
- Quelles sont les compétences que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de la 9e année ?
- Pour chaque compétence, qu'est-ce qui est attendu précisément et que doit-on faire pour cela ? Quelle stratégie mettre en place ?
- Comment évaluer que chaque élève progresse dans la maîtrise de ces compétences ?
- Quelles sont les étapes fixées par le programme ? Quels sont les connaissances, les savoir-faire et les attitudes que l'élève doit acquérir à chaque étape et dont il faut vérifier l'acquisition ?

C'est à partir des réponses à ces questions que l'enseignant va construire et préparer son travail, en planifiant la réalisation de la progression proposée en une succession de séquences<sup>7</sup>, en fixant précisément les résultats attendus de chaque séquence, en déterminant les modalités de leur évaluation et en prévoyant les situations à mettre en place et les supports nécessaires.

Ces programmes imposent une conception de la classe centrée sur l'élève.

---

<sup>7</sup> On rappellera qu'une séquence est un ensemble cohérent et continu de séances destiné à mettre en œuvre une partie du programme.

- **« Ce qui importe, ce n'est pas ce que l'enseignant enseigne, mais ce que l'élève apprend. »** Le rôle de l'enseignant est d'organiser les situations d'apprentissage en fonction de la compétence visée, de fournir les supports, les outils et les aides nécessaires, de susciter l'activité des élèves et de suivre sa progression. Son attention est centrée sur les besoins d'apprentissage de chaque élève : que sait-il déjà ? Qu'a-t-il à apprendre ? Progresse-t-il pendant la séance ? Que puis-je faire pour l'aider ?
- **L'élève doit être constamment actif.** Il doit être mobilisé sur des tâches mettant en jeu les compétences concernées et susceptibles de le faire avancer dans les apprentissages : traiter des problèmes, créer, s'exprimer, analyser, échanger, observer, expérimenter, etc. Si des exposés de l'enseignant restent nécessaires, ils doivent être considérés comme une ressource au service des apprentissages et faire l'objet d'une « écoute active ». Ils ne sont plus l'essentiel de l'enseignement, mais un moment d'une séquence dont l'acteur principal est l'élève. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à agir et à apprendre.
- **L'élève est le premier responsable de ses apprentissages :** il doit savoir clairement ce qu'il apprend, pourquoi il l'apprend et ce dont il a besoin pour cela. Il réussira d'autant mieux qu'il comprendra ce qu'on attend de lui et le sens de son activité. Il doit être en mesure d'évaluer ses connaissances et ses savoir-faire, de suivre ses progrès ou encore d'identifier les difficultés rencontrées pour mieux les surmonter. Cela impose à l'enseignant de mettre les élèves en situation pour qu'ils assument effectivement la responsabilité de leurs apprentissages, de leur expliquer ce qui justifie l'activité et ce qu'on attend de leur travail ou encore de leur donner les moyens d'évaluer par eux-mêmes la qualité et l'efficacité de ce travail.
- **Aucun élève ne doit être en échec :** la mise en œuvre d'un enseignement centré sur l'élève conduit à adapter les interventions de l'enseignant, donc à différencier les activités, les rythmes d'apprentissage, les aides et les compléments apportés en fonction des situations et des besoins spécifiques des élèves. L'évaluation joue, sur ce point, un rôle essentiel. Elle permet de s'assurer de la progression de chacun et d'adapter, au jour le jour, les parcours d'apprentissage.

Des ressources seront mises à la disposition des enseignants pour faciliter la mise en œuvre de ces programmes. Un « guide de l'enseignant » sera élaboré pour expliquer les changements attendus et fournir des aides pour la conception et la réalisation des activités. Des exemples de séquences seront, par ailleurs, produits et diffusés, accompagnés des supports nécessaires pour les élèves. Ils pourront être utilisés directement par les enseignants mais permettront aussi à chacun de concevoir ses propres séquences.



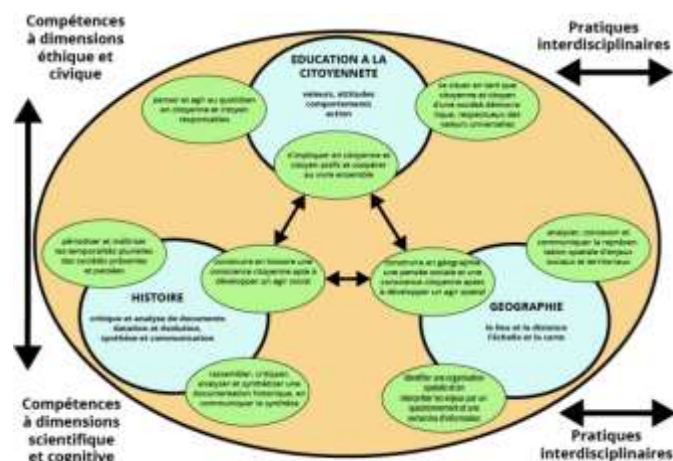
## **Domaine des sciences sociales**



Le domaine des sciences humaines et sociales associe trois disciplines qui sont au cœur de la formation du citoyen. L'une, l'éducation à la citoyenneté<sup>1</sup>, répond au profil de sortie du fondamental majoritairement par l'acquisition de compétences transversales à dimensions éthique et civique ; les deux autres, l'histoire et la géographie, tout en partageant avec elle ces dimensions éthique et civique, répondent majoritairement au profil de sortie de l'enseignement fondamental dans ses dimensions scientifique et cognitive. Se situant au croisement des connaissances validées par la recherche universitaire, des finalités civiques, de la demande sociale et de la formation des élèves à un mode de pensée et d'échange critiques, conscients et respectueux de l'altérité, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté ont ainsi un rôle déterminant dans les pratiques interdisciplinaires (Schéma SHS1. Les trois disciplines constitutives des sciences humaines et sociales). Le programme est ainsi conçu dans une articulation permanente des trois disciplines et une cohérence entre elles ; il est aussi conçu, d'une part en cohérence avec les cycles précédents du fondamental et le secondaire, d'autre part dans une cohérence entre les trois années du 3e cycle du fondamental. Les unités d'apprentissages, plus ou moins spécifiques à une des années trouvent ainsi des échos dans les deux autres années à travers une extension ou un approfondissement, dans la proposition la proposition d'une réflexion sur l'histoire et la mémoire, dans l'introduction et la participation aux enjeux et aux débats contemporains.

Mettre en place une démarche par compétences en sciences humaines et sociales, c'est aussi concevoir avec les élèves une pédagogie de projet dans une pratique collaborative d'écoute, de partage et de construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans la coopération et l'entraide entre les élèves. Chaque fois que cela est possible, les contenus et les démarches proposés ont pris en compte cette dimension, entre autres dans la recherche documentaire, la constitution et l'exploitation de corpus, la réalisation, de préférence sur écran, de glossaires disciplinaires illustrés.

**Schéma SHS1. Les trois disciplines constitutives des sciences humaines et sociales**



<sup>1</sup>Le Cadre d'Orientation Curriculaire place l'Education à la Citoyenneté dans le domaine du développement personnel. Il semble toutefois indispensable de mettre en évidence le lien fort que cette discipline entretient avec l'histoire et la géographie dans l'éducation du futur citoyen haïtien..

# Histoire

## LA DISCIPLINE HISTOIRE

Dans l'environnement proche et dans le quotidien, tout peut enclencher et servir de base à une situation d'apprentissage en histoire : l'interrogation menée sur un objet du quotidien, sur une habitude sociale ou culturelle ; la visite d'un lieu, d'un monument et l'interrogation sur leurs représentations historiques et présentes ; la visite d'un musée, d'une exposition et l'analyse des documents qui y sont liés ; le questionnement d'un nom de lieu, d'une mémoire, d'une commémoration, d'une date anniversaire, etc.

Science sociale à visée de vérité, l'histoire étudie le rapport social au temps. Historiennes et historiens questionnent, depuis leur présent, la façon dont les sociétés appréhendent leur passé, leur présent et leur futur. Ils problématisent les indices et les traces du passé qu'ils collectent. Ils donnent sens aux événements et rendent compte des usages qui en ont été faits au passé, qui en sont faits au présent et qui pourraient en être faits dans l'avenir. Dans une pratique réflexive et une démarche pragmatique, les historiennes et les historiens questionnent aussi leur façon de faire et d'écrire l'histoire. Historiennes et historiens interrogent les mémoires et les identités et s'ouvrent à la diversité des interprétations pour enquêter sur la nature du lien social, sur ce qui fait l'être ensemble dans le changement social.

Entre la recherche historique et l'enseignement de l'histoire, il y a connivence et échanges réciproques, mais la démarche de l'histoire en classe est largement autonome et nécessairement hybride. Conçue selon une demande sociale matérialisée dans un programme, l'histoire à l'école met en jeu un mode de pensée en histoire et des processus cognitifs spécifiques en analogie limitée à la recherche historique : critique, analyse et synthèse de documents, problématisation, mise en place de repères chronologiques et périodisation, comparaison entre les temporalités au sein d'une même société et dans des sociétés différentes, construction de notions et de concepts, élaboration d'une trame discursive et narrative, à la fois compréhensive et explicative.

## LA CONTRIBUTION DE L'HISTOIRE AU PROFIL DE SORTIE – SA RELATION AUX AUTRES DISCIPLINES - L'INTERDISCIPLINARITE

Dans un rapport étroit avec les sept grandes compétences du profil de sortie du fondamental et dans un dialogue permanent avec les autres domaines d'apprentissage, l'histoire contribue à former des élèves capables :

- de réfléchir et d'échanger sur leur quotidien, leur société, leur environnement ;
- de se situer, de questionner et d'interpréter les enjeux passés, présents et futurs de la société dans laquelle les élèves vivent, son identité et son patrimoine ; de s'ouvrir à d'autres sociétés passées, présentes et à venir dans une comparaison argumentée ;

- de s'impliquer dans leur communauté et leur société en femmes et en hommes libres à la personnalité épanouie, conscients et respectueux des patrimoines et des mémoires collectives, semblables et autres ;
- d'agir dans leur communauté et leur société en mobilisant leur culture et leur sens de la créativité et de l'innovation en citoyennes et citoyens éclairés et responsables.

Parce que tout peut être objet d'histoire dans la recherche historique comme à l'école, les événements, les bâtiments, les attitudes, les gestes, les écrits, la musique, les œuvres d'art, les objets du quotidien..., l'enseignement de l'histoire prend tout son sens dans la complémentarité et la collaboration avec les enseignements des autres disciplines, dans un jeu d'échanges de points de vue et de focalisations : analyse littéraire et artistique, pratiques de l'écriture, outillages et pratiques linguistiques, mathématiques, artistiques et informatiques, connaissances et démarches en sciences de la vie et de la Terre.

### **QUELQUES PRINCIPES DE LA DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE HISTORIQUE AU CYCLE 3**

Les élèves haïtiens, comme tous les élèves du monde, vivent dans un territoire dont la géographie et l'histoire entretiennent des relations avec d'autres territoires proches et lointains ; des territoires que les sociétés passées ont façonné et dans lesquels elles ont laissé des traces (paysage, sites archéologiques, lieux mémoriels, monuments, urbanisme, etc.). L'enseignement et l'étude de l'histoire s'inscrit d'abord dans une approche pragmatique basée sur le vécu et l'environnement des élèves :

- observer, puis questionner et interpréter les traces du passé dans le quotidien, faire l'histoire d'une forme paysagère, d'un nom de lieu, d'un site, d'un monument, d'un objet, d'un produit de consommation courante, organiser des visites...
- prêter attention aux transformations, aux évolutions dans la vie courante...

À partir de situations réelles et de cas pratiques, dans l'environnement local, puis dans le cadre national et dans le monde, les élèves s'initient ainsi progressivement à la démarche historique, comme au respect et à la valorisation des traces du passé, dans une approche le plus souvent interdisciplinaire. Le lien assumé avec les autres disciplines, et plus particulièrement avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté, articule la dimension scientifique de l'histoire enseignée et ses finalités politiques et civiques. En classe, penser en histoire dans des situations d'enseignement-apprentissage réflexives forme l'esprit critique et la capacité à raisonner ; il donne sens à la société dans laquelle vivent les élèves et dans laquelle ils aspirent à vivre ; parce qu'elle aiguise la curiosité et fait réfléchir sur la contingence, l'histoire en classe ouvre l'esprit à l'altérité et à la tolérance ; elle participe à la formation d'un imaginaire de la société présent et futur. L'histoire en classe est science du temps des sociétés, nourrie des recherches et des constructions historiennes en constant devenir, et support de l'insertion sociale, des sentiments d'appartenance, maîtrise de connaissances et mobilisation civique.

La mise en place en classe d'une appropriation de l'histoire par les élèves suppose alors quelques attentionsspécifiques aux opérations cognitives :

- Compétences linguistiques générales et spécifiques à l'histoire, notamment dans la généralisation des notions et des concepts et dans la distinction entre ceux-ci et les notions communes, ce qui nécessite la mise en place, en continu, d'un glossaire collaboratif de l'histoire ;
- Prise en compte critique de la production, de la matérialité, de la diffusion et de la conservation des documents utilisés (textes, images, séries statistiques, graphiques, archives sonores et cinématographiques ou vidéo...), des contextes et des droits ;
- Prise en compte des fonctions multiples de l'utilisation des documents en classe notamment l'exemplarité et le passage du singulier au général mobilisant un travail à plusieurs échelles temporelles et spatiales ;
- Mise en œuvre d'activités de périodisation - les temps historiques diffèrent du temps subjectif – impliquant la capacité des élèves à lui donner du sens en relation avec une problématique et leur réflexion sur la pluralité possible des périodisations et des échelles de périodisation sur un même objet historique et sur des objets différents ;
- Légitimation et explicitation des événements et des faits mis en rapport ou en série ;
- Distinction entre mémoire et histoire ;
- Procédés discursifs et narratifs des textes d'historiennes et d'historiens - notamment la problématisation du récit - par rapport aux autres types de textes, notamment ce qui concerne les procédés de légitimation et les impératifs de vérité ;
- Procédés discursifs et narratifs des manuels et de la documentation issue des recherches menées par les élèves ;
- Utilisation raisonnée de la comparaison et utilisation contrôlée de l'analogie ;
- Argumentation, orale et écrite ;
- Distinction de l'histoire et de ses usages ;
- Structuration des exercices sur le penser en histoire dans la cohérence entre le travail en classe, l'évaluation et les examens.

Si les contenus, organisés selon une chronologie, sont adaptés à une année plus qu'à une autre dans le cycle, faire de l'histoire en classe suppose une cohérence de cycle et des allers-retours permanents entre la pensée du passé, du présent et de l'avenir. Dans les propositions de programme, il est ainsi proposé, chaque fois que cela est possible, des approfondissements, des extensions, des échos de chaque question dans les trois années du cycle, à travers notamment une initiation progressive au débat sur les enjeux contemporains de la mémoire et de l'histoire.

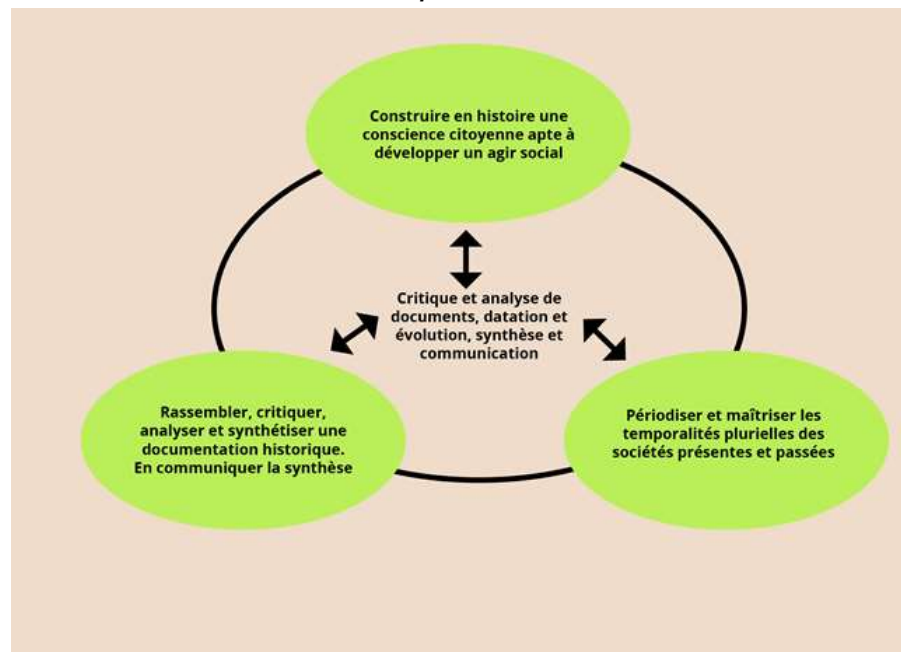
### 1.1.1 LES COMPETENCES VISEES EN HISTOIRE

Il est possible de structurer la didactique de l'histoire et sa contribution spécifique au profil de sortie autour de trois compétences principales (Schéma et tableaux ci-dessous) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse.
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées.
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social.

Ces trois compétences, interdépendantes, s'appuient sur un programme de recherche, d'étude et de comparaison des sociétés présentes et passées, en prenant conscience de leur altérité, de la mémoire et du patrimoine dont le présent conserve les traces, du futur. Par la construction en interaction permanente de ces trois compétences, les élèves se forgent une conscience citoyenne attentive à l'altérité et à la coopération sociale et culturelle ouvrant à l'action présente et future dans leur communauté et dans la société haïtienne et mondiale.

Schéma SHS2. Les compétences en histoire



### **Compétence 1 en histoire :**

Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse

- Présentation de la compétence

La compétence repose sur l'acquisition par les élèves de la capacité à questionner les traces et des indices qui ont été conservés des sociétés passées dans leur environnement proche, puis d'élargir le questionnement sur leur société et sur d'autres sociétés contemporaines et passées par une recherche documentaire, la critique et l'analyse des documents, leur datation, leur perception dans la société qui les a produits et aujourd'hui pour construire peu à peu un récit argumenté à visée de vérité sur les sociétés passées et présentes et leurs évolutions. À travers la construction des événements historiques, il s'agit aussi pour les élèves de questionner et interpréter leur place dans les sociétés passées et l'utilisation qui en a été faite jusqu'à nos jours et qui pourra en être faite dans l'avenir.

- Ses composantes

Par un questionnement précis attentif aux contextes de production, de diffusion et d'utilisation, la collecte et l'analyse de documents, leur datation, leur comparaison, les élèves construisent une interprétation de réalités sociales passées et présentes. Ils apprennent à raisonner dans le temps et à donner du sens aux actions des acteurs, aux faits historiques, aux changements sociaux. Ils comprennent le caractère singulier des réalités sociales, l'intérêt et les limites de la comparaison.

- Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables de mobiliser leurs savoirs pour questionner des sociétés et des faits sociaux, de mettre en relation des faits, d'établir un questionnement du passé à partir du présent et du présent en s'aidant du passé, de construire une connaissance sur une argumentation informée et nuancée.

- Modalités et critères d'évaluation

Dans une démarche par compétences, l'évaluation consiste surtout dans la capacité des élèves à s'auto-évaluer pour :

- Questionner et interpréter des réalités historiques.
- Mobiliser des savoirs historiques et des savoir-faire et les articuler de façon cohérente.

- Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour de la collecte, de la sélection et de l'étude de documents à partir d'un questionnement permettant l'interprétation et la mise en relation de ceux-ci pour réaliser des synthèses problématisées sur des réalités sociales. Quand c'est possible le questionnement s'appuie sur les traces et les indices laissés par les sociétés dans l'environnement local.

## **Compétence 2 en histoire :**

Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées

- Présentation de la compétence

Les élèves apprennent à interroger les réalités sociales dans une perspective historique, à les considérer dans leurs temporalités plurielles propres : durées, continuités, changements.

- Ses composantes

Dans leur questionnement des réalités sociales, les élèves maîtrisent la datation absolue (datation en laboratoire et datation s'appuyant sur divers calendriers et l'ère courante) et la datation relative (datation d'un fait ou d'une société les uns par rapport aux autres, notions de succession, de contemporanéité) des objets, des faits sociaux et des sociétés. Ils maîtrisent les notions de durée et de changement. Ils comprennent que la connaissance des sociétés passées est liée à des questionnements présents qui évoluent en fonction de la recherche et du regard que les sociétés portent sur les rapports entre le présent, le passé et le futur (régimes d'historicité).

- Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables d'établir, de façon critique, argumentée et informée, des repères temporels, de maîtriser les notions de synchronie, de continuité et de changement des réalités sociales.

- Modalités et critères d'évaluation

Dans une démarche par compétences, l'évaluation consiste surtout dans la capacité des élèves à s'auto-évaluer pour :

- Dater des réalités sociales.
- Comparer des réalités sociales synchroniques et diachroniques.

- Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour de la maîtrise chronologique de temporalités variées.

### **Compétence 3 en histoire :**

Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

- Présentation de la compétence

Par le questionnement et l'interprétation des réalités sociales passées et présentes les élèves prennent conscience de la complexité des sociétés, en particulier de celle dans laquelle ils vivent, de celle qu'ils participent à créer. Ils se construisent, par le questionnement informé sur la réalité historique de leur société et sur ses horizons d'attente, une conscience et une identité citoyennes respectueuse du patrimoine laissé par les sociétés passées et une pensée critique attentive au rôle des acteurs individuels et collectifs dans les dynamiques sociales qui leur permet de se situer et d'agir en citoyennes et en citoyens responsables. Ils participent au changement social en fonction des valeurs et des principes qui guident les sociétés démocratiques.

- Ses composantes

En élaborant une pensée fondée sur la perspective historique et le changement social, les élèves identifient les situations où ils peuvent s'impliquer et agir en citoyennes et citoyens responsables.

- Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables de se situer et de construire une pensée critique de leur société et de l'évolution à venir de celle-ci leur permettant de se mobiliser, de concevoir et mettre en œuvre, dans le respect et la valorisation de l'autre semblable et différent, un projet de changement social, de préservation et de valorisation du patrimoine, des lieux de mémoire et de l'environnement.

- Modalités et critères d'évaluation

Formuler, évaluer et réaliser un projet collectif de préservation, d'entretien et de valorisation du patrimoine, des lieux de mémoire et de l'environnement, un projet de développement des liens sociaux et culturels dans le respect et la valorisation de l'autre, différent et semblable.

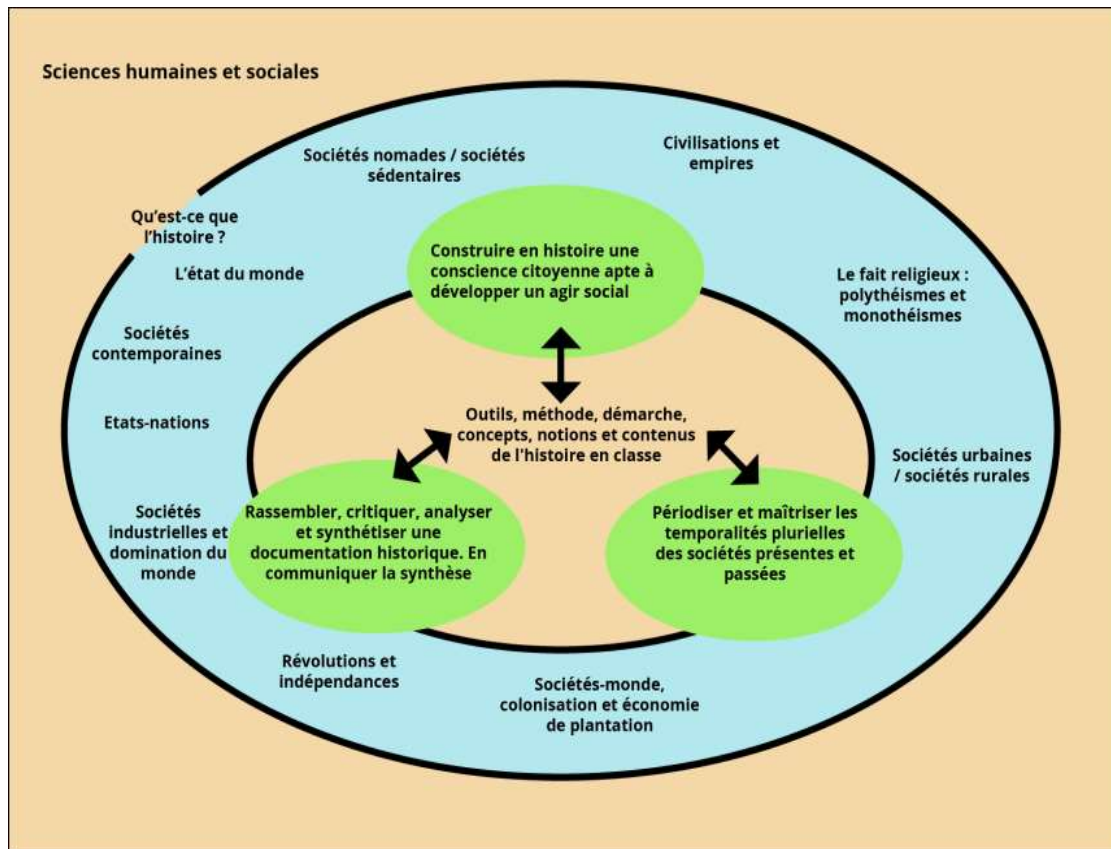
- Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour d'un projet local.



## LES PROGRAMMES « DETAILLES » PAR UNITES D'APPRENTISSAGE

Schéma SHS3. Compétences et unités d'apprentissage en histoire



## UNITE D'APPRENTISSAGE 1 : QU'EST-CE QUE L'HISTOIRE ?

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Identifier une trace, un indice, un document historique (archive, image fixe ou animée, objet, lieu, architecture).
- Dater, analyser et critiquer un document historique (source ou reproduction).
- Questionner plusieurs documents, les interpréter pour en faire la synthèse.
- Tirer des informations d'un document historique et d'un texte d'historien, les comparer et communiquer les informations retenues dans une argumentation ou dans un récit.
- Analyser des documentaires ou des docu-fictions historiques.
- Organiser ou faire un compte rendu de la visite d'un musée, d'une exposition.
- Questionner la complémentarité des démarches archéologique et historique, éventuellement ethnologique et sociologique.
- Distinguer ce qui relève de l'histoire, notion de récit de vérité, et ce qui relève de la mémoire.
- Construire des repères historiques.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les pré-requis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Disposant de plusieurs documents se référant à l'environnement proche (texte, image fixe ou animée, objet, monument, lieu), les élèves en font la critique (auteur, date, contexte de production et de diffusion, conservation) ; ils élaborent des critères pour les trier chronologiquement (succession, simultanéité, durée) ; ils construisent une chronologie sur laquelle ils les situent par leur date (datation absolue) et les uns par rapport aux autres (datation relative) ; au besoin, ils complètent par une recherche sur les conventions de datation et de catégorisation historiques (ère, millénaire, siècle, période) ainsi que sur les calendriers.

À partir du questionnement d'un objet du quotidien (voir la séquence « Faire de l'histoire » sur les démarches historiques construites à partir d'objets du quotidien, de gestes, d'attitudes et d'habitudes alimentaires ou autres) et d'une recherche documentaire, notamment iconographique, présentant ses usages, les gestes qui y sont liés, sa circulation, les élèves en proposent une description et une analyse critique (forme, décor, origine, invention et production, circulation) ; oralement ou par écrit, (sur papier ou sur écran : texte, dessin, affiche, bande dessinée, montage photographique, animation, montage audio ou vidéo), sous forme de discours argumenté ou sous forme de récit, ils en communiquent l'histoire dans la société qui l'a produit ou dans la société qui l'utilise.

En lien avec les cours de français, les élèves étudient l'histoire d'un fort à partir de comptes rendus archéologiques et de textes d'historiens. Ils le comparent à d'autres objets similaires ou complémentaires, issus de la même société ou d'autres sociétés.

À partir d'un document contemporain ou ancien (statue, billet de banque, carte postale, œuvre d'art... voir la séquence « Faire de l'histoire ») présentant un objet historique, un personnage, un événement, un symbole, un lieu ou un paysage, les élèves questionnent le document, en font une analyse critique mènent une recherche à la fois sur l'objet représenté et sa représentation, sur les temps et les usages différents de l'objet et de sa reproduction.

Tout au long des trois années du fondamental, à partir de ces différents éléments et de recherches complémentaires, progressivement, les élèves construisent, dans une démarche collaborative, une chronologie comparée des sociétés étudiées ; dans une démarche collaborative qui sera poursuivie tout au long du cycle, ils rédigent un glossaire illustré des termes et notions géographiques, de préférence sur écran.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Identifier un paysage, un édifice historique de l'environnement proche (une église, le bâtiment de la mairie, le marché public, une place publique, une statue, un monument commémoratif...). Présenter un travail de recherche, papier ou écran, sur l'histoire du paysage, du monument et de ses représentations (gravures, photographies, cartes postales anciennes et récentes), accompagné d'une critique des documents utilisés. Ce travail de recherche peut se faire et être évalué dans une démarche de production interdisciplinaire (dessin, photographie du monument, bandes dessinées, animation, vidéo, montage texte-images, papier ou écran, de la description et de l'analyse de ses représentations, de ses fonctions et usages identitaires ou patrimoniaux).

## UNITE D'APPRENTISSAGE 2 : SOCIETES NOMADES / SOCIETES SEDENTAIRES

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées

#### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Identifier des traces et des indices, des restitutions archéologiques et historiques.
- Identifier des objets archéologiques, les questionner pour en imaginer la fabrication et les usages, les mettre en relation avec d'autres objets et les attribuer à un type de société.
- Identifier, à travers le questionnement des objets et la formulation d'hypothèses, quelques sociétés de chasseurs-cueilleurs et d'agriculteurs-éleveurs, leurs migrations ainsi que leurs hybridations.

#### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves observent un objet archéologique, questionnent sa forme, ses dimensions, le matériau dans lequel il a été réalisé ; si possible, à l'aide d'une documentation appropriée qu'ils recherchent ou qui leur est fournie, ils le mettent en relation avec d'autres objets de même type ou différents, mais issus de la même culture, voire du même site ; les élèves émettent des hypothèses sur sa fabrication, ses usages, si possible appuyées sur des documents issus de la fouille d'un site, de sa description, de sa restitution ; les élèves en déduisent des hypothèses sur l'appartenance à une société de chasseurs-cueilleurs ou à une société de cultivateurs-éleveurs, réfléchissent sur les phénomènes de transmission et d'hybridation. Ils font l'analyse critique de sa mise en scène muséale ou proposent une mise en scène muséale (description, croquis, photomontage) accompagnée d'une feuille de salle et d'un cartel, d'un communiqué de presse.

En s'appuyant sur des reproductions d'objets, les élèves indiquent sur un fond de carte d'Hispaniola et de la Caraïbe les principaux sites préhistoriques. S'il y a un musée dans leur environnement proche, les élèves étudient sa mise en scène muséale et rédigent, à partir de la feuille de salle et du cartel du musée un cartel, une proposition d'exploitation pédagogique.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie

comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

**MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Présenter à l'oral ou à l'écrit, papier ou écran, l'analyse critique de la reproduction d'un objet provenant d'une fouille sur le sol haïtien ou d'un musée relevant d'une culture ancienne ; le situer et le dater approximativement en le rattachant à la culture à laquelle il appartient. Réaliser la présentation muséographique (dessin ou photo de l'objet, texte de présentation de la culture, cartel indiquant aussi la fonction présumée de l'objet) et le communiqué de presse, papier et écran.
- Présenter à l'oral (directement en classe ou sous forme d'un enregistrement radio ou vidéo, d'une interview, d'un débat) l'analyse d'une carte des sites d'Hispaniola ou de la Caraïbe.

**UNITE D'APPRENTISSAGE 3 : CIVILISATIONS ET EMPIRES**

**COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées

**SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Identifier une civilisation par le questionnement et la mise en relation de différents documents (textes, iconographie).
- Identifier différentes civilisations qui se sont développées à la même période ou successivement à partir de représentations iconographiques et de textes.
- Construire des chronologies régionales et mondiales de quelques civilisations disparues.

**PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves identifient une civilisation dans une ou plusieurs aires données (Mésopotamie, Mésopotamie, Méditerranée, Afrique, Indus, Asie de l'Est...) à partir de reproductions d'une collection d'objets, de monuments et d'écrits ; ils en délimitent les bornes chronologiques, recherchent éventuellement les relations avec d'autres civilisations ; pour chaque civilisation étudiée, les élèves choisissent un aspect dont le monde contemporain conserve une trace ou un héritage (écriture et lexique ; numération et mathématiques ; calendrier - voir ci-dessous - ; nom de lieu, d'homme ; outil ou objet du quotidien ; plante - voir l'unité d'apprentissage « Faire de l'histoire »-, etc.), à partir d'une documentation appropriée qu'ils datent et analysent, ils tirent les informations nécessaires pour présenter la

civilisation, par exemple le jeu de balle en Més-Amérique. En relation avec la géographie, sur un planisphère, papier ou écran, les élèves représentent les aires des différentes civilisations d'une même période.

Les élèves identifient pour une aire de civilisation (Més-Amérique, Mésopotamie, Méditerranée, Afrique, Indus, Asie de l'Est...) différentes cultures ou civilisations successives à partir du classement chronologique de reproductions d'objets, de monuments et de sites ; à partir de ce classement, ils construisent une chronologie régionale, puis une chronologie mondiale comparée. En lien avec l'éducation à la citoyenneté, les élèves étudient les aspects de la patrimonialisation des monuments et des sites, de la muséification des objets et leurs enjeux sociétaux, culturels et géopolitiques. En relation avec la géographie, les élèves recherchent dans les collections des principaux musées du monde, où sont conservés les objets étudiés et situent ces musées sur un planisphère. En lien avec les unités 6 et suivantes, ils émettent des hypothèses sur les raisons de la conservation de ces objets dans des musées situés hors de leur aire de production. Dans une démarche interdisciplinaire, les élèves réalisent dans une production collaborative un jeu de cartes illustrées (dessin, peinture, collage, photomontage..., papier ou écran) sur ces objets et monuments.

(Voir l'unité d'apprentissage 4) À partir de la date du jour, les élèves analysent le calendrier courant utilisé pour dater les événements historiques : origine du calendrier, comput, origine et signification du nom des mois et des jours (comparaison avec d'autres langues, anglais, espagnol, portugais...), célébration, jours fériés. Ils comparent différents calendriers : calendrier romain, calendrier chrétien, calendrier musulman, calendriers méso-américains... : origine et histoires des calendriers ; similitudes et différences ; types de calendriers, lunaires et soli-lunaires ; comput ; origine et signification du nom des mois et des jours.

Pour l'aire Caraïbe et plus spécifiquement Haïti, les élèves questionnent la mise en relation des reproductions muséales d'objets (hache cérémonielle,

*duho*, pilon, spatule, statue, *zemi*, etc.) avec les descriptions (forme, symbolisme, utilisation) qu'en font les Européens à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, après avoir fait une critique des textes (auteur, date, contexte de production et de diffusion, support, point de vue). En relation avec la géographie, les élèves recherchent dans les collections des principaux musées du monde, où sont conservés ces objets et situent ces musées sur un planisphère. En lien avec les unités 6 et suivantes, elles et ils émettent des hypothèses sur les raisons de la conservation de ces objets dans des musées situés hors de leur aire de production. Ils constituent un dossier de presse sur les débats contemporains concernant ces objets (interprétation, muséographie, circulation internationale, restitution).

À partir d'une documentation appropriée, qu'ils recherchent ou qui leur est fournie, les élèves formulent des hypothèses d'interprétation des grottes ornées de l'Île, confrontées ensuite aux hypothèses des archéologues et des historiens, ils notent sur un fond de carte les différents sites.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

***Modalités et critères d'évaluation :***

- Analyser une représentation iconographique et développer les arguments pour l'attribuer à une civilisation, une société et une époque. Rédiger un court texte de présentation.
- Analyser sur le site d'un musée, la présentation muséale d'un objet (origine, description, informations, mode de présentation).
- Réaliser un « petit dictionnaire illustré » des styles sur fiches papier ou écran ou dans un cahier.
- Constituer un atlas historique représentant chronologiquement les grandes aires de civilisation.
- Réaliser un jeu de carte sur des critères chronologiques et civilisationnels.

#### UNITE D'APPRENTISSAGE 4 : LE FAIT RELIGIEUX : POLYTHEISMES ET MONOTHEISMES

##### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

##### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Identifier les principaux éléments (textes, images, architectures, calendriers, récits et mythes, musiques, rites, gestes) d'une religion par le questionnement et la mise en relation de différents documents.
- Se constituer un ensemble de références historiques et artistiques et être capable de les comparer.

##### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves relèvent les principaux éléments religieux de différents calendriers (voir l'unité d'apprentissage 3) : date origine, noms des mois et des jours, jours dédiés à des divinités, des esprits, des saints, des fêtes religieuses. Dans une démarche interdisciplinaire, les élèves questionnent et analysent des extraits de textes, correspondant à leurs relevés dans les calendriers, qu'ils recherchent ou fournis par le professeur : récits mythologiques de l'Égypte et de l'Orient anciens, du monde gréco-romain ; récits sur les mythes et la religion des sociétés africaines, des sociétés américaines ; extraits de la *Bible* (et de *La légende dorée*), du *Coran*, des textes bouddhiques ; textes et représentations sur le vodou.

Dans une démarche interdisciplinaire, les élèves datent, situent, analysent et comparent des documents iconographiques, représentant des lieux de culte, leur plan, leur organisation, leur décor ; ils en tirent des informations d'une part pour faire des recherches sur les religions antiques, la naissance du christianisme et de l'islam, sur leur extension, sur les contacts et les rivalités notamment dans le bassin méditerranéen, le Proche-Orient et l'Afrique ; d'autre part pour établir des fiches et réaliser des jeux illustrés papier ou écran (dessin, peinture,



collage, photomontage, animation, vidéo...) sur les monuments patrimoniaux (voir la liste de l'UNESCO) qu'ils situent sur un planisphère (voir l'Unité d'apprentissage 5).

- Dans une démarche interdisciplinaire, les élèves recherchent, questionnent et analysent des représentations artistiques à sujets religieux et mythiques de diverses époques et de différents espaces culturels (enluminure, architecture, sculpture, peinture, gravure, photographie, musique) qu'ils mettent en relation avec les extraits de textes et les relevés dans les calendriers, ils les classent chronologiquement et par lieu, civilisation, société de production (voir Unité d'apprentissage 3). Ils recherchent, questionnent et analysent les influences réciproques et les formes et figures des syncrétismes.

Dans une démarche interdisciplinaire, pour l'aire caraïbe et plus spécifiquement pour Haïti, les élèves questionnent et interprètent, à travers un exemple (Taïno, Maya ou Aztèque), la religion et les mythes des peuples méso-américains, à partir d'extraits de textes des conquérants et issus des sciences sociales contemporaines et d'objets (voir Unité d'apprentissage 3) ; la religion et les mythes de sociétés africaines. À partir de ces derniers éléments, les élèves recherchent, mettent en relation et questionnent, sur la même base d'étude du calendrier et des images, les correspondances et les influences dans les représentations entre le culte chrétien et les cultes vaudou selon les différents rites (fêtes des saints, fêtes des loas, commémoration des défunts et fête des guédés...). À partir d'œuvres plastiques classiques et d'œuvres plastiques d'artistes haïtiens (par exemple Philippe-Auguste, Rigaud Benoit, Philomé Obin, Étienne Chavannes, Wilson Bigaud, Castera Bazile, Louverture Poisson, Hector Hyppolite, Dubréus Lhérisson, Cameau Rameau, André Pierre, Frantz Jacques « Guyodo »...) et de représentations de l'environnement quotidien (par exemple fresques d'églises, décors de tap-tap...), ils analysent et interprètent les correspondances dans les figures et les attributs des

saints chrétiens et des loas. Dans la comparaison, ils réfléchissent à la notion de syncrétisme (sans nommer le terme).

Dans une démarche interdisciplinaire, plus particulièrement avec l'éducation à la citoyenneté (l'égalité, la liberté, le respect de l'autre) et la géographie (les religions dans le monde actuel), les élèves questionnent, analysent et interprètent des extraits de textes, des reproductions de gravures et des photographies fournis par le professeur. Ils en analysent les champs lexical et sémantique de la représentation de l'autre dans le champ religieux (populations autochtones de la Caraïbe, populations des différentes sociétés africaines) aux moments des conquêtes européennes et de l'exploitation coloniale.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Dans une démarche interdisciplinaire, analyser un tableau, une statue, un bas-relief, un extrait de film représentant ou faisant référence à une scène mythologique, religieuse ou de la vie d'un saint, à des attributs ou aux cultes de saints, de loas et aux rites qui y sont attachés.
- Dans une démarche interdisciplinaire, comparer deux représentations de la même scène dans des œuvres différentes, de préférence une œuvre ancienne et une œuvre contemporaine, par exemple d'un artiste haïtien (Dieudonné Cédor, Philomé Obin, Murat Brierre, Wilson Bigaud, Castera Bazile, Myrlande Constant...). Identifier des références religieuses dans l'environnement quotidien, dans des publicités, les mettre en relation avec des textes et des œuvres plastiques.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 5 : SOCIETES URBAINES / SOCIETES RURALES DES MONDES CHRETIENS ET MUSULMANS ANCIENS

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées

#### *Savoirs, savoir-faire et attitudes à mobiliser*

- Questionner, analyser et interpréter des documents (texte et image) iconographiques pour formuler des hypothèses et construire un récit sur des réalités historiques sociales, économiques et culturelles.
- Questionner, lire et interpréter une représentation spatiale historique (carte, plan, représentation urbaine).

#### *Propositions d'activités d'apprentissage*

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves lisent, questionnent et interprètent des textes médiévaux sur l'organisation des campagnes dans l'Europe et l'espace méditerranéen médiévaux qu'ils mettent en relation avec des représentations iconographiques ; (en lien avec la séquence de géographie sur les climats de la terre) les élèves analysent la reproduction d'un calendrier médiéval chrétien (l'exercice peut être mené en lien avec l'unité d'apprentissage 4 à partir de la reproduction des saisons et des mois sur les portails des églises médiévales). En lien avec l'Unité d'apprentissage 1 « Faire de l'histoire », les élèves mènent des recherches sur les plantes cultivées et les menus au Moyen Âge.

(En lien avec l'Unité d'apprentissage 4) Les élèves lisent, questionnent et interprètent des plans et des représentations iconographiques de villes médiévales des mondes chrétiens et musulmans (Europe, Afrique, Proche-Orient), les localisent sur des cartes à différentes échelles et les mettent en relation avec des plans et des photographies actuels.

En lien et en complément de l'Unité d'apprentissage 4, ils complètent les fiches en inscrivant les monuments patrimoniaux dans leur environnement ancien et dans leur environnement actuel.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

**MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Lire et analyser un plan ancien.

**UNITE D'APPRENTISSAGE 6 : SOCIETES-MONDE, COLONISATION, ECONOMIE DE PLANTATION, TRAITE ET ESCLAVAGE**  
**COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse.
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées.
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social.

**SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES  
A MOBILISER**

- Questionner et interpréter différents documents pour construire une carte, une chronologie.
- Analyser un document iconographique, le mettre en relation avec des textes anciens et contemporains ; organiser et présenter les informations.
- Réfléchir à la distinction histoire et mémoire par l'étude d'objets mémoriels.

**PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À partir d'extraits de carnets de bord et de récits de voyages, les élèves questionnent, analysent et interprètent les conditions de navigation maritime et de voyage terrestre du XI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle ; ils comparent des représentations cartographiques d'avant et d'après les grands voyages européens et la conquête de l'Amérique (cartes médiévales en T, cartes arabes, portulans, mappemondes...) ; ils établissent une chronologie des voyages de quelques navigateurs européens (Marco Polo, Christophe Colomb, Magellan...), chinois (Zheng He...), arabes (Ibn Fadlân, Ibn Jubayr, Ibn Battûta...) et en dressent les trajets sur un planisphère muet.

Dans une approche interdisciplinaire (français, anglais, espagnol, ITAP), les élèves analysent la reproduction de pages (texte et gravure) d'un livre des XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles, si possible un récit de voyage, de conquête ou de description des populations autochtones des Caraïbes ; ils émettent des hypothèses sur sa

confection, la composition des pages, le fonctionnement de l'imprimerie et les conséquences de l'invention dans la production de savoir, comme dans le goût de l'aventure. En lien avec l'unité d'apprentissage 3, l'analyse du contenu des pages (lexique, description « ethnographique » et regard sur l'autre) permet de faire le point sur les connaissances des élèves sur les populations autochtones, en comparaison, ils étudient la reproduction d'un codex méso-américain. En lien avec l'unité d'apprentissage 4, l'étude est aussi l'occasion de comparer un manuscrit médiéval, chrétien ou musulman, et un livre imprimé (matériau, forme, écriture / impression, illustration, mise en page / composition), d'aborder, en questionnement oral, le rapport au texte, le prosélytisme religieux et les controverses entre chrétiens, de comparer le statut du livre dans les mondes européen, arabe et sino-japonais.

Pour l'aire Caraïbe et plus spécifiquement Haïti, les élèves, après en avoir fait une critique (datation, auteur, lieu de publication, point de vue, diffusion), les élèves questionnent, analysent et interprètent un ensemble documentaire (textes et gravures des XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles, extraits de Las Casas et de manuels ou de textes d'historiens) pour établir une chronologie et une synthèse sur la conquête et la colonisation espagnoles d'Hispaniola, le bilan des guerres et les résistances (cacique Guarocuya / Henri – de son nom d'origine au Bahoruco), le génocide et l'ethnocide des populations autochtones, les premiers esclaves originaires d'Afrique. De la même façon, ils établissent une chronologie de la colonisation française de Saint-Domingue (flibuste, piraterie, contrebande, fondation de colonies permanentes, traite et esclavage des Africains...) et réalisent des cartes à différentes échelles de la conquête et de la colonisation par les Européens de la Caraïbe et des Amériques entre le XVI<sup>e</sup> et la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Parallèlement, les élèves émettent des hypothèses sur la dénomination d'« Indiens » pour les populations autochtones jusqu'à nos jours. Ils font des recherches et émettent des hypothèses sur les noms de lieux locaux, nationaux et régionaux de la Caraïbe et des Amériques.

Les élèves questionnent, analysent et interprètent un ensemble documentaire pour établir une chronologie et une cartographie des traites africaines et atlantiques ; ils localisent les royaumes africains qui participent ou s'opposent au trafic continental et

transatlantique des esclaves (Danhomè, Oyo, Kongo..., traité entre la France et Amony...) et mènent une étude sur un de ces royaumes ; ils analysent les conditions concrètes de la traite et les débats des XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles sur la traite et l'esclavage.

Si possible à partir de documents se rapportant à l'exemple local, les élèves dressent un tableau des organes du gouvernement colonial et des mécanismes d'exploitation.

Par petits groupes, les élèves analysent des sites d'habitations (sucrerie, cafétérie, indigoterie, voir les bulletins de l'ISPAN), des plans et des gravures les représentant, des textes du XVIII<sup>e</sup> siècle ou du début du XIX<sup>e</sup> siècle décrivant leur organisation et les conditions de travail, les comparent pour définir l'économie de plantation, le commerce et l'exploitation des esclaves, leur condition de vie et de travail dans différents types de plantations, les divers groupes sociaux de la société coloniale. Ils étudient quelques textes anti-esclavagistes du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Les élèves datent l'ordonnance de 1685 dite « Code noir », recherchent des éléments sur les conditions de son élaboration et de sa rédaction, sur son évolution et ses différentes versions, sur son application sur la partie française de l'Île d'Hispaniola. Les élèves analysent quelques-uns de ses articles et des textes qui le dénoncent.

À partir des exemples précédents, les élèves formulent des hypothèses sur l'apport de l'économie de plantation à l'économie de la métropole et à l'économie internationale. Ils les confrontent à quelques données économiques de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et à l'étude du plan, d'une gravure ou d'un tableau, des listes de bateaux d'un port français (Nantes ou Bordeaux) du XVIII<sup>e</sup> siècle dont la richesse repose sur le commerce triangulaire (commerce négrier, itinéraire des voyages, importance des équipages, contributions au développement de l'industrie navale et à la création d'emploi, rôle du port dans l'enrichissement économique de la France). Les élèves dressent une carte des autres ports français et européens qui se sont enrichis par la traite des esclaves et le commerce colonial.

Les élèves analysent le plan d'une ville coloniale (Cap-Français, Port-au-Prince, Les Cayes) en prenant le soin de le dater. Ils formulent des hypothèses sur la situation,

le site, l'urbanisme.

À travers différents documents d'époque, la littérature contemporaine et les arts, les élèves étudient les résistances et les différentes formes qu'elles prennent (empoisonnement, avortement, suicide, infanticide...), le marronnage et les communautés de marrons et de marronnes (Bahoruco, les communautés locales...), les luttes et les révoltes (Makandal, les révoltes locales...), la place du vodou dans celles-ci. Les élèves dressent les portraits de différents chefs marrons de Saint-Domingue coloniale en mettant en relief leurs conditions de vie, leurs zones d'influence et les retombées de leurs actions dans la colonie aux plans social, économique et culturel.

Dans une démarche interdisciplinaire (arts, créole, français, anglais, éducation à la citoyenneté) les élèves observent différentes reproductions (photo, timbre, bande dessinée, journaux...) de la statue du *Nèg mawon*, font des recherches sur son auteur, sur la date de son érection, sur les événements qui ont ponctué son histoire, son instrumentalisation en Haïti, son utilisation en 1989 comme symbole par les Nations-Unies ; ils réfléchissent sur les rapports entre mémoire et histoire en élargissant à l'étude d'autres monuments sur la mémoire de la traite, de l'esclavage, des résistances et du marronnage, ils confrontent leurs recherches à différents documents (textes d'époque, récits d'esclaves, romans, poèmes, musique, gravures...) sur l'événement, la traite, les conditions de la traversée transatlantique.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

#### MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :

- En s'appuyant sur l'étude d'un élément du patrimoine local (ancienne habitation, lieu de luttes et de révoltes, lieu ayant abrité des communautés marronnes, personnage historique, événement, monument mémoriel...), rédiger un bref compte-rendu historique destiné à présenter cet élément ou, dans le cas d'un site et selon l'état de celui-ci, en lien avec l'éducation à la citoyenneté, un projet argumenté de réhabilitation, de mise en valeur (article, affiche, page web) ou de commémoration.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 7 : REVOLUTIONS ET INDEPENDANCES

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Questionner, analyser et interpréter une source écrite (Loi, déclaration, acte...), un document iconographique, les comparer, les mettre en perspective historique.
- Identifier, questionner, analyser et interpréter l'action et le rôle des acteurs, individus et groupes, dans les dynamiques révolutionnaires, les luttes et les guerres de libération et la naissance de l'État national.
- Identifier, questionner, analyser et interpréter les relations internationales entre les États et les acteurs dans la dynamique des révolutions.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves identifient, questionnent, analysent et mettent en relation divers sources et documents pour construire une chronologie et interpréter l'action et le rôle des acteurs, individus et groupes, dans La Révolution et l'indépendance américaine (Chasseurs-Volontaires de Saint-Domingue, histoire et mémoire), les dynamiques révolutionnaires, les luttes et les guerres de libération et la naissance de l'État national, sur les plans local et international. Ils rédigent des notices biographiques des principaux acteurs et actrices de la Révolution haïtienne et de la guerre de libération.

En lien avec l'éducation à la citoyenneté (Unité d'apprentissage 1 : La Nation haïtienne et l'Identité haïtienne) et l'histoire des arts (arts plastiques, musique, littérature) les élèves questionnent, analysent et interprètent les représentations, entre histoire et mythe, des événements qui fondent la mémoire collective des événements révolutionnaires, de la guerre de libération et de la création de l'État national : la cérémonie du Bois-Caïman en 1791, les batailles de la Crête à Pierrot en 1802 et de Vertières en 1803, le congrès de l'Arcahaie et la création du drapeau en 1803, l'acte d'indépendance de l'État d'Haïti en 1804.

Les élèves réfléchissent sur documents aux dynamiques entrecroisées de la Révolution française et de la Révolution haïtienne. Ils analysent les contextes historiques et les textes de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen



de 1789, des décrets et concordats de 1791, de la loi d'égalité civile du 4 avril 1792, des décrets d'émancipation des esclaves du 29 août et du 21 septembre 1793, et de l'abolition de l'esclavage du 4 février 1794, de la Constitution du 3 juillet 1801, de la « Loi relative à la traite des Noirs et au régime des Colonies » du 20 mai 1802, de l'Acte d'indépendance du 1<sup>er</sup> janvier 1804. Ils comparent les différents textes.

Les élèves analysent et comparent les événements de Saint-Domingue avec les événements des autres colonies françaises de la Caraïbe et avec la révolte de Saint-Leu à l'Île Bourbon (Réunion) en 1811 ainsi qu'avec les luttes de libération dans les colonies anglaises. Ils questionnent la signification de l'indépendance d'Haïti aux yeux du monde colonial et dans les luttes de libération dans les Amériques.

En lien avec l'unité d'apprentissage 6 et avec l'éducation à la citoyenneté, les élèves mènent des recherches sur les monuments mémoriels des luttes contre l'esclavage (commande, date et conditions de l'érection, artistes, implantation, importance mémorielle et son utilisation, représentations anciennes et actuelles de ces monuments).

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Présenter un lieu de mémoire de sa communauté.
- Produire un texte, illustré ou non, sur les relations entre histoire et mémoire en relation avec quelques événements de la Révolution et des luttes et guerres de libération.
- Rédiger la biographie d'un acteur de la Révolution et des luttes de libération et d'indépendance.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 8 : SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES ET DOMINATION DU MONDE

### COMPÉTENCE(S) CIBLÉE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES À MOBILISER

- Rechercher et authentifier ou identifier des sources écrites (presse, littérature, récit d'historien), des représentations (gravure, peinture, architecture), des vestiges agricoles et industriels.
- Mettre en rapport un objet avec son contexte de production, de circulation, d'utilisation, un lieu avec son contexte d'exploitation.
- Réfléchir aux différences entre les groupes ethniques dans le monde.
- Questionner et interpréter différents documents pour construire une carte.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À travers des documents qu'ils recherchent ou qui leur sont fournis par le professeur, les élèves questionnent et interprètent les évolutions scientifiques et techniques, les transformations agricoles et industrielles, l'évolution des sociétés et des conditions de vie rurales et urbaines au temps du capitalisme libéral au XIX<sup>e</sup> siècle. Ils comparent les situations entre différents pays.

À travers des documents qui leur sont fournis par le professeur, les élèves questionnent et interprètent les colonisations du XIX<sup>e</sup> siècle : les rivalités coloniales européennes, la soumission des populations et l'exploitation des ressources des régions colonisées (Afrique, Asie, Océanie), la désorganisation des sociétés et économies traditionnelles aux profits des intérêts militaires, économiques et culturels des capitalismes européens, l'établissement des frontières coloniales, le statut des populations autochtones. Ils dressent une carte du monde ou complètent un fond de carte. Les élèves dressent une chronologie des débats sur la traite, l'esclavage et des abolitions.

À travers un ensemble documentaire, les élèves étudient les questions « indiennes » dans les Amériques, l'empire comanche, la

guerre de Sécession et la question de l'esclavage aux États-Unis.

À travers des documents qui leur sont fournis par le professeur, les élèves questionnent et interprètent les expositions universelles et coloniales, le débat sur les races (Anténor Joseph Firmin, *De l'égalité des races humaines : anthropologie positive*, 1891), la constitution des collections et des musées ethnologiques, les débats sur la colonisation et sur le racisme.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

#### MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :

- Définir, en s'appuyant sur des exemples, les notions de capitalisme et d'industrialisation.
- Analyser et exposer les conséquences historiques et contemporaines (géopolitiques, économiques, culturelles) du découpage (frontières, divisions ethniques) des continents et des pays colonisés et exploités par les Européens.
- Analyser et produire une synthèse argumentée, à partir de textes et d'images, sur les discours historiques de typologie et de répartition des races (infériorité / supériorité, stades du développement...), sur les débats historiques sur la colonisation et sur les débats contemporains.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 9 : ÉTATS-NATIONS

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Questionner, analyser, interpréter les contextes historiques des abolitions de l'esclavage à Saint-Domingue, dans les Caraïbes et les États américains ; questionner, analyser, interpréter les conditions historiques de la création et du développement de la nation et de l'État haïtiens, de leur reconnaissance internationale, de la dette imposée à l'État haïtien et ses conséquences dans le développement d'Haïti.
- Connaître et interpréter les symboles de l'État haïtien à travers les textes qui les définissent (Constitution).
- Authentifier et analyser une source officielle (texte constitutionnel, loi, décret, code, texte juridique...).
- Questionner le contexte et le mécanisme de l'intervention américaine en Haïti.
- Identifier les différentes formes de luttes menées contre l'occupation et analyser les conséquences économiques et sociales de l'occupation.
- Analyser les formes et manifestations du pouvoir totalitaire en Haïti.
- Questionner et interpréter différents documents pour construire une carte.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À travers des documents qu'ils recherchent ou qui leur sont fournis par le professeur, les élèves questionnent et interprètent la construction de l'État national en Haïti (1804-1859). En prenant en compte les interactions et les interdépendances entre le politique, le social, l'économique (notamment la dette) et le culturel, les élèves analysent, à partir d'extraits de textes (notamment de courts extraits des Constitutions qu'ils comparent et du Code rural de 1826) et de documents iconographiques, les formes et l'exercice du pouvoir (exécutif, législatif et judiciaire) dans la formation de l'État national et l'évolution de la situation socio-économique. Ils en dressent une chronologie.

Les élèves dressent une chronologie de l'histoire des États-Unis de l'indépendance à la guerre de Sécession, qu'ils accompagnent de résumés sur les relations avec Haïti (depuis le bataillon des Chasseurs-Volontaires de Saint-Domingue, avec l'étude du monument de James Mastin à Savannah, jusqu'aux échanges commerciaux, les mesures du Congrès contre le commerce avec Haïti après l'indépendance, et à l'accueil des anciens esclaves noirs américains et des planteurs au début du XIX<sup>e</sup> siècle et à la question de l'esclavage dans la guerre de Sécession).

À travers des extraits de textes et des documents iconographiques, les élèves questionnent et interprètent le contexte historique et les enjeux de la dette liée à la reconnaissance de l'indépendance d'Haïti par la France en 1825, ses conséquences, notamment les emprunts, sur le développement

d'Haïti à court et long terme, ainsi que, à travers la presse contemporaine, les problématiques et les débats actuels sur la question de la dette ; la vie économique et sociale, les tentatives de modernisation économique, les investissements, la corruption comme modèle de gouvernement.

À travers des extraits de textes et des documents iconographiques sur la période 1860-1915, les élèves questionnent, analysent et interprètent les luttes intestines et les turbulences politiques, les rivalités étrangères et les interventions étrangères, la crise politique et l'intervention américaine. Ils lisent et commentent de courts extraits de textes d'historiens sur les crises de la 2<sup>e</sup> moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Ils complètent la chronologie précédente.

Dans une démarche interdisciplinaire (créole français, arts plastiques, musique), les élèves dressent un panorama la littérature haïtienne (Ignace Nau, Coriolan Ardouin, Oswald Durand, Massillon Coicou, Innocent-Antoine Mimola, Louis-Joseph Janvier, Georges Sylvain...) et des arts plastiques (Guillaume Guillon-Lethières, Edmond Laforestrie, Colbert Lochard, Normil Charles, Édouard Goldman, Occide Jeanty, Justin Elie, Ludovic Lamothe...) au XIX<sup>e</sup> siècle.

Les élèves comparent la construction de l'État-nation haïtien à celle d'un autre État-nation au XIX<sup>e</sup> siècle.

Les élèves dressent une carte géopolitique du monde et de l'Europe (États nationaux et empires indépendants, États sous tutelle, colonies) au début du XX<sup>e</sup> siècle. - À travers des documents fournis par le professeur, les élèves questionnent et interprètent les remises en cause du colonialisme et des colonies.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

*Modalités et critères d'évaluation :*

- Réaliser la biographie d'un homme politique ou d'un artiste haïtien.
- Rédiger un compte rendu sur un événement sociopolitique lié à la construction de l'État haïtien.
- Réaliser une chronologie, une carte.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 10 : SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

### COMPÉTENCE(S) CIBLÉE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Utiliser la presse, les informations cinématographiques et télévisées pour dresser l'état d'une question. Réaliser un dossier de presse à partir de sources authentifiées, le présenter.
- Analyser les textes officiels nationaux et internationaux.
- Élaborer une chronologie et une carte à partir d'un ensemble documentaire.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À travers des documents fournis par le professeur, les élèves questionnent l'occupation américaine d'Haïti et le processus d'institutionnalisation du modèle totalitaire (1915-1934). À travers la constitution de 1918, les élèves analysent les mécanismes mis en place par les occupants pour mieux asseoir leurs objectifs, le rôle de l'armée comme institution répressive, les formes de luttes menées contre l'occupation, les conséquences de l'occupation américaine.

En s'appuyant sur un ensemble documentaire, les élèves dressent une chronologie des relations entre Haïti et la République dominicaine (l'occupation américaine, la dictature de Rafael Trujillo et la question de la frontière, le massacre de 1937).

Les élèves questionnent la période post-occupation et la consolidation du modèle totalitaire (1934-1986), les ombres de l'occupation dans l'exercice du pouvoir politique en Haïti. À travers des extraits de textes les élèves analysent la manifestation du pouvoir et les luttes politiques et sociales en Haïti après l'occupation américaine, 1946 et les luttes politiques et sociales en Haïti.

Les élèves questionnent les causes et le déroulement de la Première Guerre mondiale ; ils étudient un État totalitaire (L'Allemagne nazie,

l'URSS), la Seconde Guerre mondiale et la guerre froide ; ils établissent une chronologie de l'histoire mondiale au XX<sup>e</sup> siècle ainsi que des cartes géopolitiques de l'entre-deux-guerres, de l'après Seconde Guerre mondiale.

À travers un ensemble documentaire fourni par le professeur, les élèves questionnent le « noirisme » et la marche vers la dictature du pouvoir politique en Haïti, le pouvoir personnel des Duvalier.

Les élèves recherchent et analysent une documentation sur les luttes anticoloniales et guerres d'indépendances en Afrique et en Asie, sur la lutte contre l'apartheid et la ségrégation. Ils dressent la chronologie de la décolonisation et la cartographie des États indépendants.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

*Modalités et critères d'évaluation :*

- Élaborer une chronologie, une carte.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 11 : L'ETAT DU MONDE AUJOURD'HUI

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse
- Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées
- Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Utiliser la presse, les informations cinématographiques et télévisées pour dresser l'état d'une question. Réaliser un dossier de presse.
- Analyser les textes officiels nationaux et internationaux.
- Élaborer une chronologie et une carte à partir d'un ensemble documentaire.
- Rechercher, élaborer, analyser, organiser et présenter à l'oral et à l'écrit, papier et écran, un ensemble documentaire.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À partir d'une recherche dans la presse, les élèves élaborent une chronologie de l'histoire d'Haïti de 1986 à nos jours.

À partir d'une recherche dans la presse et dans un atlas, les élèves élaborent une chronologie comparée du monde actuel (décennie 1980 - aujourd'hui). En lien avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté, ils étudient les textes sur les droits de l'Homme (déclarations, conventions et accords internationaux), ils établissent une cartographie des zones de conflits dans le monde, des questions de l'accès à l'eau, à la nourriture, aux soins ; ils dressent un tableau et réalisent un dossier de presse sur les migrations et les réfugiés, le rôle et de l'action des organismes internationaux.

Les élèves établissent une cartographie des intégrations régionales en Europe, Amérique du Nord, Amérique latine, Asie et Afrique et des accords internationaux.

Les élèves recherchent, analysent et présentent une documentation sur les luttes pour la reconnaissance et l'égalité (lutte des femmes et des minorités, luttes pour une politique et une société inclusive), sur les luttes pour la protection de l'environnement.

Les élèves recherchent, analysent et présentent une documentation sur la littérature et les arts en Haïti et dans l'émigration haïtienne.

Les élèves poursuivent, dans une démarche collaborative, la chronologie comparée et le glossaire historique des termes et notions rencontrés.

### MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :

- Dresser sous forme d'article ou de carte et de chronologie un état du monde.
- Réaliser une étude documentée sur une question contemporaine et la présenter à l'oral comme à l'écrit, papier ou écran.



## PROGRESSION EN HISTOIRE

### Proposition de répartition annuelle des « unités d'apprentissage »

UNITÉ D'APPRENTISSAGE	7 <sup>E</sup> AF	8 <sup>E</sup> AF	9 <sup>E</sup> AF
<b>1. QU'EST-CE QUE L'HISTOIRE ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révision au besoin des acquis des 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> cycles.</li> <li>- Identification, datation, analyse, critique et comparaison de traces, d'indices, d'objets et de documents historiques pour en tirer des informations, les communiquer dans une présentation ou un récit argumenté, à l'oral et à l'écrit sur papier ou sur écran.</li> <li>- Réflexion individuelle et collective sur les notions d'événement, d'acteur de l'histoire, sur la périodisation et les pluralités multiples des sociétés.</li> </ul>		
<b>2. SOCIÉTÉS NOMADES / SOCIÉTÉS SÉDENTAIRES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les migrations des populations préhistoriques</li> <li>- Les sociétés de chasseurs-cueilleurs et d'agriculteurs-éleveurs (Haïti / Saint-Domingue, Caraïbe, Amériques) : sites, objets, muséographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'extermination et le « marronnage » des populations autochtones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les races existent-elles ? Un débat aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.</li> <li>- Archéologie, musées et expositions : les enjeux contemporains des cultures préhistoriques</li> </ul>
<b>3. CIVILISATIONS ET EMPIRES</b>	<p>Civilisations des aires méditerranéennes (Mésopotamie, Égypte, Grèce, Rome), asiatique (Zhou, Han ; Gupta), américaine (Arawak, Maya, Aztèque) et africaine (Ghana, Mali, Songhaï) abordées à partir d'un élément qui fait sens aujourd'hui (objet, monument, institution, langue, littérature, plantes...) : cartographie et chronologie, muséologie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les calendriers</li> <li>- Migrations et peuplement de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La destruction et le pillage des œuvres (objets religieux, monuments) aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles et la constitution des collections.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les débats sur les collections des grands musées contemporains constituées sous la domination européenne, la question des restitutions et de l'exposition.</li> </ul>

	Caraïbe : sites, objets, muséographie, cartographie et chronologie.		
<b>4. LE FAIT RELIGIEUX : POLYTHEISMES ET MONOTHEISMES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les éléments religieux des calendriers.</li> <li>- Mythologies méditerranéennes, africaines, américaines.</li> <li>- Naissance et confrontations du christianisme et de l'islam, les monuments religieux de ces deux religions</li> <li>- Religion et mythes des peuples méso-américains, un exemple (Taïno, Maya ou Aztèque) ; religion et mythes des sociétés africaines, un exemple autour des origines du vodou. Le syncrétisme entre le culte chrétien et les cultes vaudou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'imposition du christianisme dans les Caraïbes. La représentation de l'autre dans le christianisme des XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles.</li> <li>- Religion et mythes, le syncrétisme entre le culte chrétien et les cultes d'origine africaine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les grandes religions actuelles et les syncrétismes.</li> <li>- La représentation de l'autre dans les grandes religions contemporaines.</li> </ul>
<b>5. SOCIETES URBAINES / SOCIETES RURALES DES MONDES CHRETIENS ET MUSULMANS ANCIENS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campagnes et villes dans le monde médiéval chrétien et musulman</li> <li>- Plans et représentations de villes et de monuments, éléments d'architecture dans l'Europe et l'espace méditerranéen médiévaux</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les plantes cultivées et consommées : plantes anciennes et plantes contemporaines.</li> <li>- La préservation et la protection du patrimoine urbain ancien.</li> </ul>
<b>6. SOCIETES-MONDE, COLONISATION, ECONOMIE DE PLANTATION, TRAITE ET ESCLAVAGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les grands voyages terrestres et maritimes, européens chinois et arabes</li> <li>- L'imprimerie, les récits de voyage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conquête européenne : chronologie, partage du monde, perception et l'extinction des populations autochtones.</li> <li>- L'imprimerie, les récits de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un monde globalisé : l'acclimatation des plantes et les cultures industrielles, la question de l'accès à la nourriture</li> </ul>

		<p>voyage et de conquête, les controverses religieuses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les traites africaines et atlantiques</li> <li>- L'esclavage et l'économie de plantation, l'acclimatation et le commerce des plantes tropicales, l'ordonnance de 1685 (« Code noir »), la métropole et les colonies</li> <li>- Les résistances, le marronnage les luttes et les révoltes, la place du vaudou</li> <li>- La société coloniale aux Antilles et plus particulièrement Saint-Domingue, la place et l'action de l'église</li> <li>- L'Europe des Lumières et les écrits anti-esclavagistes au XVIII<sup>e</sup> siècle.</li> <li>- La mémoire de la traite et de l'esclavage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enjeu de la conservation du patrimoine de l'économie de plantation et des traces de l'exploitation servile</li> <li>- Les débats sur l'histoire des esclavages, des abolitions, leur mémoire (commémorations, textes, monuments)</li> <li>- Les religions dans la Caraïbe et dans le monde</li> </ul>
7. RÉVOLUTIONS ET INDÉPENDANCES		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Révolution et l'indépendance américaine, les Chasseurs-Volontaires de Saint-Domingue (le siège de Savannah).</li> <li>- La Révolution française, les droits de l'homme et la question des colonies et de l'esclavage. Les décrets d'émancipation et le rétablissement de l'esclavage. La Révolution haïtienne, les luttes et la guerre de libération nationale,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enjeux des débats contemporains sur la Révolution et l'indépendance haïtiennes et sur l'Ordonnance de Charles X du 17 avril 1825 et ses conséquences dans le développement actuel d'Haïti (voir l'Unité d'apprentissage 9).</li> <li>- Les symboles et la mémoire de la Révolution et des luttes pour l'indépendance. Les</li> </ul>

		<p>l'indépendance d'Haïti ; les luttes révolutionnaires dans les colonies françaises et anglaises, les luttes de libération dans les Amériques.</p> <p>- Révolution française et Révolution haïtienne, leur place dans les luttes de libération.</p>	<p>monuments mémoriels et l'enjeu de la conservation des sites (voir l'Unité d'apprentissage 1 « Faire de l'histoire »).</p>
8. SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES ET DOMINATION DU MONDE		<p>- Les évolutions scientifiques, techniques, les transformations agricoles et industrielles ; l'évolution des sociétés et des conditions de vie rurales et urbaines au temps du capitalisme libéral au XIX<sup>e</sup> siècle.</p> <p>- La conquête, la colonisation et l'exploitation du monde par les Européens. La question des frontières coloniales. Le statut des populations autochtones.</p> <p>- Les débats sur la traite et l'esclavage, les abolitions.</p> <p>- Les expositions universelles et coloniales, le débat sur les races.</p>	<p>- Les revendications contemporaines et les luttes des peuples autochtones.</p> <p>- La question des Noirs aux États-Unis et dans le monde, le racisme des sociétés contemporaines.</p>
9. ÉTATS-NATIONS		<p>- Les questions « indiennes » aux Amériques, l'empire comanche, la guerre de Sécession et la question de l'esclavage aux États-Unis</p>	<p>- La construction de l'État national en Haïti (1804-1859), de la société et de l'économie haïtiennes ; les Constitutions et le Code rural.</p> <p>- La reconnaissance française et internationale de l'État haïtien, la dette (Ordonnance de Charles X du 17 avril 1825) et ses conséquences dans le développement d'Haïti (voir</p>

			l'Unité d'apprentissage 7), - L'État national haïtien, les luttes intestines et les rivalités étrangères.
10. SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES			- L'occupation américaine d'Haïti et le processus d'institutionnalisation du modèle totalitaire (1915-1934). - Les deux guerres mondiales et les États totalitaires, l'extermination des Juifs et des Tziganes, des handicapés et des homosexuels. - La période post-occupation et la consolidation du modèle totalitaire (1934-1986). Le monde bipolaire de la guerre froide (à travers l'exemple de Cuba). - Les luttes anticoloniales et les guerres d'indépendances en Afrique et en Asie. - La lutte contre l'apartheid et contre la ségrégation. - Le découpage des frontières au Proche-Orient - Les anciennes colonies françaises des Antilles - Les luttes des femmes et des minorités.
11. L'ÉTAT DU MONDE AUJOURD'HUI			- La société et l'État haïtiens aujourd'hui. - La globalisation économique

			<p>et culturelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conflits dans le monde à travers l'exemple du Proche-Orient ; la question des réfugiés et des migrants ; les catastrophes humanitaires, le rôle et de l'action des organismes internationaux.</li> <li>- La lutte pour l'hégémonie mondiale, Chine et États-Unis.</li> <li>- Les intégrations régionales et les accords internationaux.</li> <li>- Les luttes pour la reconnaissance et l'égalité.</li> <li>- La préservation de l'environnement.</li> </ul>
--	--	--	---

### Repères de progression dans la maîtrise des compétences ciblées en histoire

- Identification et datation relative et absolue de traces, d'indices, de documents historiques.
- Datation, analyse, critique et comparaison de documents historiques pour en tirer des informations, les communiquer dans une présentation ou un récit argumenté.
- Tirer des informations de documents historiques (texte, iconographie) et de textes d'historiens, les comparer et communiquer les informations retenues dans une argumentation ou dans un récit
- Questionner la complémentarité des démarches archéologique et historique.
- Distinguer ce qui relève de l'histoire et ce qui relève de la mémoire.

# Géographie

## LA DISCIPLINE GEOGRAPHIQUE

Faire de la géographie, c'est d'abord exercer son regard sur le quotidien et l'environnement proche, questionner et interpréter les formes et l'organisation spatiales de ce que le regard découpe, questionner leur genèse et leur évolution. La démarche géographique se construit pragmatiquement et progressivement à partir de situations réelles, de cas pratiques, d'objets dans le vécu des élèves, pourquoi et comment les choses sont ici pour aller ensuite vers l'ailleurs.

La géographie est une science et une pratique sociales qui ont pour objet l'espace comme dimension de la vie sociale et son aménagement. Elle étudie les caractéristiques et les interfaces du social dans son rapport au monde physique et biologique. En géographie, l'espace peut se caractériser par trois attributs :

- L'échelle définit les rapports de taille entre les réalités géographiques et en traduit les distances ;
- La métrique définit la manière de mesurer et de traiter les distances ;
- La substance est l'identification de l'objet spatial étudié.

La géographie détermine le sens dont sont chargés les lieux, des unités spatiales où les interactions déterminent un dedans et un dehors et leurs rapports.

Entre la recherche scientifique et l'enseignement de la géographie, comme en histoire, il y a connivence et échanges réciproques, mais la démarche géographique en classe est largement autonome et nécessairement hybride. La géographie, en classe et sur le terrain, entraîne les élèves à exercer leur regard sur leur environnement, à réfléchir et à représenter les diverses relations interactives du milieu dans lequel ils vivent. Là et ailleurs, à différentes échelles, le programme de géographie forme les élèves à explorer, questionner et interpréter un lieu, des distances, un objet ou un problème spatial selon différentes perspectives croisées (environnementales, sociales, économiques, politiques, culturelles...). La géographie à l'école met ainsi en jeu un mode de regard et de pensée ainsi que des processus cognitifs spécifiques, fondés sur l'étude de terrain et sur des outils comme la carte, les statistiques et les graphiques, le croquis et l'image paysagère.

## LA CONTRIBUTION DE LA GEOGRAPHIE AU PROFIL DE SORTIE – SA RELATION AUX AUTRES DISCIPLINES - L'INTERDISCIPLINAIRE

Dans un rapport étroit avec les sept grandes compétences du profil de sortie du fondamental et dans un dialogue permanent avec les autres domaines d'apprentissage, la géographie contribue à former des élèves capables :

- De réfléchir et d'échanger sur leur quotidien, leur société, leur environnement ;
- De se situer, de questionner, d'interpréter et de représenter les enjeux spatiaux du territoire qu'ils habitent ; de s'ouvrir à la compréhension et à la connaissance d'autres territoires dans une comparaison argumentée ;
- De s'impliquer dans leur communauté et leur société en femmes et en hommes libres à la personnalité épanouie, conscients et soucieux du respect et de la protection de leur environnement ;
- D'agir dans leur communauté, leur société et leur milieu en mobilisant leur culture et leur sens de la créativité et de l'innovation en citoyennes et citoyens éclairés et responsables, à leur niveau, de la gestion des ressources et du développement durable et équitable.

Facteur, comme l'histoire, de construction d'identité et d'altérité, d'apprentissage de la complexité, la géographie stimule la curiosité des élèves sur le milieu dans lequel ils vivent, développe leur esprit d'initiative et d'autonomie, leur sens de l'observation dans une démarche critique et la rigueur dans la comparaison et la production documentaire. Parce que la géographie est une science du regard et du traitement de la distance des objets spatiaux, parce qu'elle participe au questionnement, à la représentation et à l'aménagement du territoire, l'enseignement de la géographie prend tout son sens dans la complémentarité et la collaboration avec les enseignements des autres disciplines, dans un jeu d'échanges de points de vue et de focalisations, notamment avec les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques, la pratique artistique et l'informatique.

### **QUELQUES PRINCIPES DE LA DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE GEOGRAPHIQUE AU CYCLE 3**

Le lien assumé avec l'éducation à la citoyenneté, et avec les dimensions cognitive et civique de l'enseignement de l'histoire, articule la dimension scientifique de la géographie enseignée et ses finalités politiques, civiques et éthiques. En classe, penser en géographie dans des situations d'enseignement-apprentissage réflexives, forme le regard critique :

- sur le vécu des élèves, sur leur environnement spatial au quotidien, sur le monde proche et lointain et leurs interactions ;
- sur les décisions prises par les hommes pour délimiter, aménager leurs territoires et en gérer les enjeux (localisation, distance) internes et dans les échanges avec d'autres territoires ;
- sur la façon de penser les relations interactives diverses et à différentes échelles et les actions dans le milieu.

La mise en place en classe d'une appropriation de la géographie par les élèves suppose alors quelques attentions spécifiques aux opérations cognitives :



- compétences linguistiques générales et spécifiques à la géographie, notamment dans la construction des notions et des concepts et dans la distinction entre ceux-ci et les notions communes ;
- compétences dans les langages graphiques et cartographiques ;
- prise en compte de la pertinence des représentations liées au vécu dans le milieu et des écarts avec la démarche géographique ;
- prise en compte critique de la production et de la diffusion des documents utilisés (photographies, séries statistiques, graphiques croquis, schémas, cartes, systèmes d'information géographique) ;
- prise en compte de la représentativité des études de terrain et des documents utilisés en classe, notamment les photographies ;
- prise en compte de la dimension multiscalaire des espaces, de la continuité (lieu, territoire, topographie), de la discontinuité (réseau, topologie) et des interactions spatiales (limite) ;
- croisement des échelles d'analyse, du local au mondial ;
- mise en œuvre d'activités de spatialisation et de cartographie à différentes échelles impliquant la capacité des élèves à donner du sens en relation avec une problématique et une approche en système spatial ;
- utilisation raisonnée de la comparaison et utilisation contrôlée de l'analogie ;
- argumentation, orale et écrite ;
- distinction de la géographie et de ses usages, notamment en termes de gestion des ressources et de développement durable et équitable ;
- structuration des exercices sur le penser en géographie dans la cohérence entre le travail en classe, l'évaluation et les examens.

Si les contenus, organisés selon des jeux d'échelle, sont adaptés à une année plus qu'à une autre dans le cycle, faire de la géographie en classe suppose une cohérence de cycle et des allers-retours permanents entre le local, le national, le régional et le mondial. Dans les propositions de programme, il est ainsi proposé, chaque fois que cela est possible, des approfondissements, des extensions, des échos de chaque question dans les trois années du cycle, à travers notamment une initiation progressive au débat sur les enjeux socio-spatiaux contemporains.

## LES COMPETENCES VISEES EN GEOGRAPHIE

Au sein du domaine des sciences sociales, l'apport spécifique de la géographie, en lien étroit avec l'éducation à la citoyenneté, est structuré autour de trois compétences (schéma et tableaux ci-dessous) :

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

Ces trois compétences, interdépendantes, s'appuient sur un programme de recherche, d'étude et de comparaison des sociétés du niveau local au niveau mondial, en prenant conscience de leur altérité et de leur nécessaire solidarité. Par la construction en interaction permanente de ces trois compétences, les élèves se forgent une conscience citoyenne attentive à l'altérité et à la coopération sociale et culturelle ouvrant à l'action dans leur communauté et dans la société haïtienne et mondiale.

Schéma SHS4. *Les compétences en géographie*



## Compétence 1 en géographie

Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information

- Présentation de la compétence

À la fois comme individu et comme personne, les élèves sont des êtres sociaux qui vivent au sein d'une communauté, sur un territoire que les sociétés humaines se sont approprié, qu'elles ont délimité et aménagé. Dans leur expérience quotidienne, de manière intuitive et pragmatique, les élèves connaissent le territoire dans lequel ils vivent, ils y agissent et répondent aux situations qu'ils rencontrent. La géographie les invite à observer les paysages, à questionner les réalités, à rechercher et à traiter l'information nécessaire pour lire l'organisation d'un territoire comme espace social, pour en interpréter les enjeux et les activités humaines qui l'ont façonné et les relations qu'il entretient avec d'autres territoires à différentes échelles, pour en faire ressortir les dynamiques et les problèmes.

- Ses composantes

La géographie est une science sociale dont l'objet est l'espace comme dimension de la vie sociale. La démarche géographique se construit, de l'observation à l'explication en passant par le questionnement, dans les allers-retours du cas particulier au concept, au modèle et au système d'interprétation. Il s'agit pour les élèves d'identifier des unités qui font sens, de les nommer, de les localiser, de croiser différentes échelles géographiques, de les comparer avec d'autres unités de sens à la même échelle ou à une échelle différente, pour en dégager une connaissance documentée et opérationnelle sur l'organisation du territoire.

- Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables, à l'aide d'un vocabulaire approprié, d'interroger et de caractériser l'organisation territoriale d'une entité sociale, d'analyser les rapports que celle-ci entretient avec son environnement et avec d'autres organisations territoriales à différentes échelles.

- Modalités et critères d'évaluation

- Mettre en évidence les éléments constitutifs d'une organisation territoriale et les liens qu'ils entretiennent.
- Mettre en évidence les liens qu'entretient à différentes échelles une organisation territoriale avec d'autres organisations spatiales.
- Comparer des organisations territoriales.

- Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour de l'étude d'une organisation spatiale, proche ou éloignée, que les élèves sont invités à observer et à questionner. Ils tirent les informations, nécessaires pour répondre à leur questionnement et aux hypothèses qu'il a suscitées, du tri, de l'analyse, du croisement de documents à différentes échelles qui leur sont fournis ou qu'ils recherchent. Ils en font une synthèse problématisée et argumentée.

## Compétence 2 en géographie

Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux

### - Présentation de la compétence

La carte, accompagnée de diverses représentations statistiques et graphiques, est l'outil privilégié de la géographie. Elle permet de se forger une image mentale des réalités spatiales, de mettre en évidence leur organisation et leurs relations de proximité ou d'éloignement. Par le changement d'échelle, la carte modifie la perception des réalités et permet d'interroger différemment leurs relations. Du croquis de paysage et du plan dessiné à main levée aux cartes topographiques et thématiques et au planisphère, les élèves comprennent que les cartes sont des images du monde à un moment donné. Pour les analyser, les élèves en maîtrisent les éléments (titre, légende, échelle, orientation, coordonnées, nomenclature, contenu, date) ; ils en comprennent les fonctions (localisation, représentation, communication, interprétation, prise de décision) et les défis. Ils en maîtrisent la construction, manuelle et automatique, pour voir, découvrir, communiquer, décider ou faire rêver.

### - Ses composantes

Les représentations cartographiques permettent de se repérer, d'identifier et de localiser des éléments d'organisation spatiale. L'utilisation, la comparaison et le croisement d'échelles différentes mettent en évidence les interprétations complémentaires des phénomènes spatiaux. Il s'agit pour les élèves de jouer avec les cartes pour faire varier les points de vue, complexifier et approfondir leur questionnement et leur connaissance des organisations spatiales.

### - Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables de se repérer, de s'orienter et de localiser un phénomène spatial sur des cartes à différentes échelles. Ils sont capables de faire le choix d'une représentation cartographique ou graphique pertinente pour questionner, analyser, présenter et exposer une organisation spatiale. Ils sont capables de construire une carte pour communiquer une information spatiale.

### - Modalités et critères d'évaluation

- Analyser une carte.
- Construire une carte topographique et une carte thématique.

### - Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour de l'analyse cartographique, de la comparaison de cartes à différentes échelles et de la construction de cartes.

### **Compétence 3 en géographie**

Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

- Présentation de la compétence

La géographie est une science sociale des interactions spatiales au sein et entre les collectivités humaines, et des interactions spatiales entre les collectivités humaines et leur environnement. Elle s'intéresse à l'ici et à l'ailleurs, au semblable et au différent, ainsi qu'à l'action pour la maîtrise, l'organisation et la gestion des territoires. Elle est donc directement liée, dans sa dimension spatiale, aux compétences de l'éducation à la citoyenneté et aux compétences du profil de sortie de l'enseignement fondamental impliquant la situation et l'action des élèves en citoyennes et citoyens responsables dans la société, dans leur implication dans la protection de l'environnement et dans la promotion d'un développement durable. En géographie, il s'agit de penser l'espace pour agir.

- Ses composantes

En élaborant une pensée des organisations spatiales, les élèves identifient les situations où ils peuvent s'impliquer et agir en citoyennes et citoyens responsables.

- Attentes de fin de cycle

Les élèves sont capables de réaliser un bilan des risques spatiaux à différentes échelles, de se mobiliser, de concevoir et mettre en œuvre un projet de prévention des risques, de lutte contre les inégalités spatiales ou de développement durable.

- Modalités et critères d'évaluation

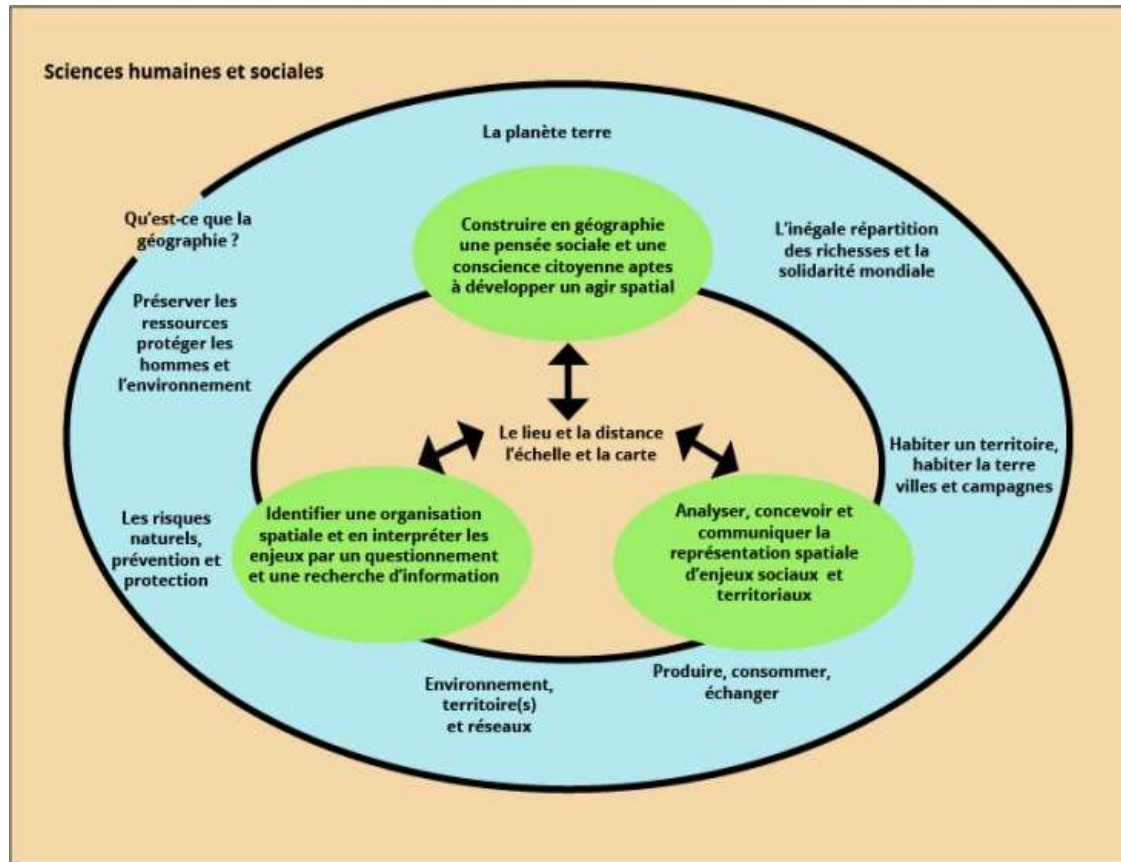
- Formuler et réaliser un projet collectif de préservation de l'environnement.
- Maîtriser les gestes de prévention et de protection individuelle et collective contre les risques naturels et anthropiques.

- Stratégie mise en œuvre pour que chaque élève développe la compétence

Les situations d'apprentissage sont organisées autour d'études de cas.

## LES PROGRAMMES DETAILLES PAR UNITES D'APPRENTISSAGE EN GEOGRAPHIE

Schéma SHS5. Compétences et unités d'apprentissage en géographie



## Les unités d'apprentissage en géographie

### **UNITE D'APPRENTISSAGE 1 : QU'EST-CE QUE LA GEOGRAPHIE ?**

#### **COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

#### **SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Exercer le regard par l'observation des réalités spatiales de l'environnement proche.
- Construire des repères géographiques dans l'environnement proche.
- Se situer dans l'environnement proche et le localiser à différentes échelles à l'aide d'outils et d'une documentation géographique.
- Présenter oralement avec un vocabulaire approprié et sous forme de croquis l'environnement proche.

#### **PROPOSITIONS DE SITUATIONS ET D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques, notamment mathématiques et graphiques, et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

À partir d'une sortie sur le terrain ou de l'observation de l'environnement proche depuis l'école, les élèves s'initient à la découverte des outils et des démarches de la géographie, en lien avec les autres disciplines, notamment les sciences de la vie et de la Terre et les mathématiques (plan, échelle, segments de droite et points alignés, distances entre deux points, repérages sur quadrillage et coordonnées, projections, unités de mesure du système métrique, proportionnalité, dénombrements, construction de tableaux de données statistiques, interprétation de moyennes et de médianes, construction et interprétation de diagrammes) et les arts plastiques (dessin) :

- L'observation directe et l'analyse du paysage (relief, hydrographie, végétation, constructions : chemins et routes, bâtiments d'habitation et d'exploitation...) et leur présentation orale ; en lien avec les arts plastiques et les sciences de la vie et de la Terre, les élèves collectent des échantillons de terre et de la végétation naturelle et réalisent un herbier (récolte, identification, séchage, collage ou dessin) de la flore locale et des espèces cultivées. Ils les présentent et les comparent avec les autres zones du territoire haïtien ; ils reportent les informations sur un fond de carte d'Haïti.
- L'orientation sur le terrain et sur une carte à l'aide d'une boussole ;
- La perception de la distance et de la pente, leur représentation et leur mesure sur une carte (notion d'échelle, courbes de niveau et altitude) ;
- Le questionnement et l'analyse de l'espace à partir d'outils et de documents : cartes à différentes échelles (locales, régionales, nationales, mondiales) et de différents types

	<p>(topographiques, thématiques), photographie, film, données statistiques, graphique ;</p> <p>- La réalisation d'un croquis géographique, d'une carte ou la notation sur un fond de carte muet des relevés de terrain, la réalisation d'un graphique.</p> <p>La formation à la démarche géographique permet d'introduire peu à peu un vocabulaire spécifique qui est précisé et approfondi progressivement tout au long des trois années du cycle 3 : acteur, agriculture, aménagement, attraction, banlieue, centre/périphérie, climat, commerce, communication, densité, développement (durable), distance, drainage, échelle, écologie, économie, écosystème, écoumène, environnement, espace, État/pays/nation, exode rural, flore, frontière, géopolitique, globalisation/mondialisation, habitat, industrie, infrastructure, institution, irrigation, lieu, maillage, marché, patrimoine, paysage, périurbain, polarisation, population, pouvoir, production, région, relief, réseau, ressource, risque, rural, services, social/spatial, système, territoire, tourisme, transports, urbain, valeur, végétation, ville, zone...</p> <p>Les élèves, dans une démarche collaborative qui sera poursuivie tout au long du cycle, rédigent un glossaire illustré des termes et notions géographiques, de préférence sur écran et constituent un atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.</p>
<p><b>MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser un croquis de paysage</li> <li>- Réaliser un croquis géographique figurant à plat les principaux éléments du paysage, la pente, l'orientation.</li> <li>- Réaliser un graphique.</li> <li>- Localiser et inscrire des informations spatiales sur un fond de carte.</li> </ul>	



## UNITE D'APPRENTISSAGE 2 : LA PLANETE TERRE

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux

#### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Repérer la planète Terre sur des représentations du système solaire.

- En approfondissement de l'unité d'apprentissage 1, questionner et interpréter la carte comme une image du monde qui a différentes fonctions : localiser, s'orienter, voir, découvrir, communiquer, décider, rêver.

Construire des repères géographiques en utilisant différents types de cartes et des atlas, les coordonnées géographiques sur papier et en numérique (GPS, sites de cartographie).

- En approfondissement de l'unité d'apprentissage 1, s'initier à la lecture de la carte (mise à plat, orientation, repérage, légende, échelle, modélisation, communication) et aux différents types de cartes (cartes topographiques, cartes en aires, en courbes, en points, en proportions, en symboles, en diagrammes, cartes de flux et de réseaux).

- Maîtriser la recherche sur un atlas (index, carroyage).

- Repérer et localiser un même objet géographique (océan, mer, continent, territoire, chaîne de montagne, ville...) sur différentes représentations à différentes échelles (globe, mappemonde, planisphère, cartes d'atlas).

#### PROPOSITIONS DE SITUATIONS ET D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les pré-requis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Rechercher différentes représentations du système solaire (schémas, représentations 3D, animations). Sur ces représentations repérer la Terre par rapport aux autres planètes du système solaire. En quelques lignes décrire sa position dans le système solaire, ses mouvements, les rapports avec les zones climatiques, les saisons, l'alternance du jour et de la nuit, les éclipses.

En lien avec le cours de mathématiques et à travers de situations problèmes et de réalisations de tâches concrètes (horaires aériens, communication téléphonique d'une zone horaire à une autre...), les élèves découvrent les fuseaux horaires et l'adaptation des activités humaines à la rotation de la Terre.

Les élèves construisent, en lien avec les cours de sciences de la vie et de la terre et d'ITAP, une station météorologique pour observer et noter quotidiennement l'ensoleillement, les précipitations et les autres phénomènes climatiques, si possible pendant les trois années du cycle 3. En lien avec les cours de mathématiques et d'informatique, ils calculent la moyenne des températures et la quantité de précipitations par mois et construisent un graphique des températures et des précipitations. Ils en dégagent la notion de saison et les comportements face aux événements climatiques. En lien avec l'unité d'apprentissage 1, les élèves caractérisent la végétation à partir de leurs observations. Par comparaison avec d'autres lieux, les élèves construisent peu à peu sur les trois années du cycle 3 une carte des grandes zones climatiques mondiales, des grandes zones de végétation et de la circulation atmosphérique et des interactions humaines en lien avec les unités d'apprentissage 6 sur les risques naturels et 7 sur la préservation des ressources et le développement durable.

En lien avec les autres unités d'apprentissage selon le sujet retenu, les élèves retirent d'un ensemble de documents donnés ou recherchés par eux (extraits de

presse, photographies, cartes...) des informations sur un événement à dimension mondiale ou internationale (course à la voile transocéanique, accident ou pollution maritime, accident naturel ou anthropique et leur interaction...). À l'aide d'un atlas ou d'une recherche sur Internet, selon les possibilités, les élèves localisent l'événement sur le globe terrestre et sur un planisphère et le représentent sur un fond de carte muet (localisation, tracé) en indiquant les principaux noms de lieux concernés.

En lien avec l'unité d'apprentissage 6 en histoire, à partir d'une documentation donnée (extraits de livres de bord, relations de voyage) les élèves tracent sur un planisphère muet les parcours terrestres et maritimes de quelques grands voyageurs (Marco Polo, Zheng He, Ibn Fadlân, Ibn Jubayr, Christophe Colomb, Ibn Battûta, Magellan et Juan Sebastián Elcano, Jacques Cartier, James Cook, Louis-Antoine de Bougainville, Alexandre de Humboldt, David Livingstone, Jules Sébastien Dumont d'Urville, Robert Edwin Perry, Roald Amundsen, Paul-Émile Victor, Jean-Louis Étienne...) en indiquant les principaux noms historiques et actuels des lieux traversés.

Dans une démarche collaborative, les élèves poursuivent la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- - Réaliser un portfolio sur les incidences et les interactions sociales des mouvements de la Terre (adaptation à la succession du jour et de la nuit, au décalage horaire, aux saisons, aux risques climatiques en lien avec les unités d'apprentissage 6 et 7).
- Selon les possibilités, rechercher sur un atlas ou sur Internet des noms de lieux (pays, régions, villes) ou d'éléments géographiques (océans, mers, fleuves, chaînes de montagnes), construire une légende et localiser ceux-ci sur un ou plusieurs fonds de carte muets à différentes échelles que les élèves orientent.
- Analyser des cartes climatiques, de végétation et de risques liés au climat et à l'action anthropique en lien avec les unités d'apprentissage 6 et 7 à la fois dans leurs constructions et leurs attributs (légende, plages de couleurs, échelle) et leurs contenus (classification des types de climat et de végétation). Présenter à l'oral ou à l'écrit l'analyse d'une carte et faire l'analyse critique de la documentation sous forme de compte rendu oral ou écrit. Par un jeu de questions, dialoguer avec la classe sur le sujet.

### **UNITE D'APPRENTISSAGE 3 : ENVIRONNEMENT, TERRITOIRE(S) ET RESEAUX (DE L'ESPACE LOCAL ET NATIONAL A L'ESPACE GLOBALISE)**

#### **COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnaire et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux

#### **SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Identifier les caractéristiques spatiales de l'adaptation des hommes à un environnement naturel et de l'exploitation de celui-ci.
- Identifier les caractéristiques spatiales de l'organisation d'un territoire (local, national, régional), identifier les réseaux qui structurent l'espace, distinguer le territoire des réseaux
- Représenter pour un même espace le territoire et les réseaux (réseaux de villes, réseaux de transports, points d'interaction avec le reste du monde)

#### **PROPOSITIONS DE SITUATIONS ET D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

En s'appuyant sur les observations et les recherches de l'unité d'apprentissage 1 et en lien avec les unités d'apprentissage 6 et 7, les élèves étendent leurs recherches documentaires (photographies, atlas, cartes à différentes échelles, Internet) sur l'ensemble du territoire haïtien et sur celui de la République dominicaine. Les élèves représentent, sur un ou plusieurs fonds de carte muets (orientation, échelle) ou qu'ils dessinent, les principaux éléments naturels (chaînes de montagnes, plaines, types de côtes, cours d'eau, éléments climatiques, couverture végétale), leur exploitation et leur aménagement par l'homme. Si possible, à l'aide de photographies ou en faisant une recherche, les élèves en décrivent les formes, les facilités ou les obstacles qu'ils offrent à la circulation. Les élèves présentent oralement leurs réalisations et leurs conclusions : légende, construction et analyse de la carte.

En lien avec les arts plastiques et les sciences de la vie et de la Terre, et les unités d'apprentissage 1 et 8, les élèves réalisent une exposition sur les sols et la flore haïtiens et dominicains, qu'elles et ils accompagnent de cartes de localisation.

À partir d'une étude de cas, fondée sur une documentation qui leur est donnée ou qu'ils recherchent, les élèves identifient et interrogent l'organisation et le découpage administratif du territoire d'Haïti (section communale, commune, arrondissement, département) et du territoire dominicain, reportent les grandes divisions administratives sur une carte. Les élèves présentent oralement leurs réalisations : légende, construction et analyse de la carte. En lien avec les arts plastiques, les élèves dessinent un logo, un projet de valorisation ou de préservation de l'environnement ou une publicité touristique intégrant le patrimoine local, pour leur commune et leur département, intégrant la carte de ceux-ci.

À partir d'une recherche dans un atlas ou sur Internet, ou d'une étude de cas dont la documentation leur est fournie, les élèves situent Haïti, la République dominicaine ainsi que les différents autres États de la Caraïbe et des Amériques, ainsi que le phénomène étudié (lieux, flux), sur une ou plusieurs cartes muettes qui leur sont fournies ou qu'ils dessinent. Les élèves inscrivent les noms de lieux ainsi que les noms des principales

métropoles.

À partir d'une étude de cas ou d'une recherche, les élèves placent sur un fond de carte muet d'Haïti et de la République dominicaine les différents points d'interaction du territoire haïtien avec le monde, ports (Port-au-Prince, Cap-Haïtien, Saint-Marc, Port-de-Paix), aéroports (Port-au-Prince-Toussaint-Louverture, Cap-Haïtien), routes (Ouanaminthe / Dajabón, Malpasse (Ganthier) / Jimaní), ils tracent les principales routes entre ces points. L'étude de cas menée pour le territoire haïtien est reproduite et élargie à d'autres territoires nationaux (au moins un pays par continent) et régionaux (espace Caraïbe, Asie de l'Est, Mer du Nord ou espace méditerranéen).

Les élèves lisent un texte d'actualité sur une question internationale ou nationale, ils recherchent des informations, identifient les différents acteurs, situent le ou les lieux et en décrivent oralement ou par écrit les principales caractéristiques sur le globe, sur un planisphère et une carte régionale (utilisation des noms de lieux et des coordonnées géographiques). En s'appuyant sur cette étude de cas, les élèves émettent des hypothèses sur la place et le rôle des technologies de l'information et de la communication, de l'économie numérique, de la mondialisation et de la globalisation, des réseaux sociaux dans l'organisation spatiale de la vie sociale.

Les activités proposées donnent lieu tout au long du cycle 3 à une présentation orale suivie d'un jeu de questions et d'un dialogue entre les élèves qui présentent leurs réalisations à leurs camarades. Elles donnent lieu à la confection d'un journal de classe à parution trimestrielle sur support écran, papier ou tableau, sous forme d'affiche ou de journal parlé. Ces activités d'apprentissage, ainsi que le vocabulaire, les notions et les concepts utilisés, sont progressivement approfondis au cours des trois années du cycle 3 dans l'étude de différents territoires et thèmes dans le monde, tout en poursuivant, dans une démarche collaborative, la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Sur des fonds de carte muets à différentes échelles, reporter les informations d'un texte (extrait de presse, projet d'aménagement, texte littéraire, liste...) ou d'un graphique, les localiser par rapport aux éléments structurant l'espace du territoire haïtien (et éventuellement dominicain).
- Sur un thème donné (réseau fluvial, réseau urbain, réseau routier, points d'interaction avec le reste du monde, patrimoine...), réaliser un croquis d'Haïti avec son découpage territorial. Le même exercice est proposé dans le cadre de l'unité territoriale locale (commune, département).
- En lien avec l'unité d'apprentissage 1, présenter, à l'oral et à l'écrit, le compte rendu d'un lieu visité. Par un jeu de questions, dialoguer avec la classe sur le sujet.
- Établir un questionnaire sur les technologies de l'information et de la communication, ainsi que sur les usages des réseaux sociaux. Sur la base de ce questionnaire, réaliser une enquête sur le sujet, complétée par une recherche dans différents médias. En présenter les résultats sous la forme d'un exposé suivi de questions ou d'un article soumis à la critique des élèves de la classe ou d'élèves des autres classes.

#### **UNITE D'APPRENTISSAGE 4 : HABITER UN TERRITOIRE, HABITER LA TERRE : VILLES ET CAMPAGNES**

##### **COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

##### **SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Maîtriser quelques outils mathématiques, statistiques et graphiques pour identifier et questionner les différences de densité de population et les conditions d'occupation de l'espace urbain.
- Identifier les problèmes liés à la maîtrise de l'espace et l'organisation de la vie sociale.

##### **PROPOSITIONS DE SITUATIONS ET D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

En lien avec les unités d'apprentissage 5 et 6 et à partir de quelques exemples pris de préférence dans l'environnement proche (voir unité d'apprentissage 1) Les élèves identifient les principales caractéristiques des villes et des campagnes, de l'espace urbain et de l'espace rural. En lien avec les mathématiques, les élèves analysent des cartes de densité et des graphiques d'évolution et de répartition par âge de la population d'Haïti et de Saint-Domingue, de la Caraïbe, en font la synthèse orale, qu'ils présentent à leurs camarades, et écrite. Les élèves distinguent les densités urbaines et rurales et proposent des facteurs d'explication de la répartition de la population. Les élèves analysent les causes de l'urbanisation accélérée en Haïti en prenant en exemple le cas de Port-au-Prince (macrocéphalie urbaine). Ils définissent, à l'appui d'exemples tirés d'une documentation qu'ils ont recherchée ou qui leur a été fournie, les principales notions qu'ils rencontrent : attraction, banlieue, campagne, centre urbain, centre/périphérie, circulation, communauté, communication, concentration, continuité/discontinuité, défrichement, démographie, développement, diaspora, distribution et dynamique spatiales, exode rural, habitat/logement, migration, mobilité sociale, périurbain, peuplement, polarisation, population, réseau urbain, rural/urbain, ségrégation, ville/village.

À partir d'un article de journal et d'une recherche documentaire ou d'une documentation qui leur est fournie, les élèves identifient sur un planisphère les grandes métropoles mondiales, les zones de fortes et de faibles densités de population. Sous forme d'hypothèses, ils en proposent des facteurs d'explication. Ils réalisent une étude de cas appuyée sur des plans et des photographies (l'urbanisation d'une métropole mondiale,

les phénomènes migratoires vers la ville, les phénomènes de centre et de périphérie).

En lien avec les unités d'apprentissage 5 et 6 et en s'appuyant sur les documents précédents et sur les enseignements qu'ils en ont tirés, les élèves situent, décrivent et expliquent les principales aires migratoires et les principaux flux migratoires dans le monde. Ils formulent quelques hypothèses - et les vérifient - sur les raisons de ces phénomènes et les conséquences sociales, politiques, économiques et culturelles pour les populations concernées et pour les zones de départ, de transit et d'accueil.

En lien avec les unités d'apprentissage 5 et 6, les élèves réalisent une étude de cas sur le problème migratoire haïtien (la vie des Haïtiens dans les *bateyes* dominicains et cubains, la situation des Haïtiens en Amérique du Nord et du Sud, en Europe). L'étude est menée en lien avec l'étude littéraire d'œuvres d'auteurs et d'autrices haïtiens.

En fonction de l'actualité haïtienne, caribéenne et mondiale, les activités sont progressivement élargies et approfondies tout au long des trois années du cycle 3, tout en poursuivant, dans une démarche collaborative, la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique.

**MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Rédiger un compte rendu de visite de lieux permettant de mettre en évidence les différences ville / campagne, urbain / rural. Définir ces notions.
- Présenter un état des lieux de la vie urbaine (densité, habitat, économie, circulation, pollution).
- Présenter les phénomènes migratoires haïtiens.
- Réaliser un croquis de la répartition de la population d'Haïti en identifiant les zones densément peuplées et faiblement peuplées. Expliquer le nombre d'habitants de Port-au-Prince par rapport à l'ensemble de la population d'Haïti.
- À partir d'un ensemble documentaire, présenter la diversité mondiale des cultures (langues, religions...).
- Proposer quelques éléments d'explication sur la répartition inégale de la population mondiale sous forme d'exposé ; soutenir un dialogue avec la classe sur ce sujet.
- Citer et localiser sur un planisphère les principales mégalo-pôles.

## **UNITE D'APPRENTISSAGE 5 : PRODUIRE, CONSOMMER, ECHANGER**

### **COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnaire et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

### **SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Mener une enquête de terrain sur les productions locales et en comparer les résultats à l'échelle du territoire, de la région et d'un ensemble de pays liés par un processus d'intégration régional (Haïti, République Dominicaine, CARICOM)
- Extraire des informations d'une documentation composée de différentes sources sur les productions agricoles et industrielles d'Haïti et des principales régions du monde, synthétiser les informations, les localiser et les présenter oralement ou par écrit.
- Mener une étude de cas à partir d'une documentation à différentes échelles sur une d'activité économique (extraction minière, production agricole, production de produits de base et de produits transformés, services...) et les échanges nationaux et internationaux qui y sont liés. Cartographier l'activité économique et les échanges qui y sont liés.
- Questionner une balance commerciale. Comparer plusieurs balances commerciales.

### **PROPOSITIONS DE SITUATIONS ET D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les pré-requis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves identifient les principaux composants d'un objet quotidien, ils identifient leur provenance et leur lieu de fabrication et d'assemblage, les situent sur un planisphère en choisissant une projection adaptée, tracent les principaux flux d'échanges, maritimes, aériens, terrestres, concernant cet objet et son utilisation (par exemple le pétrole pour les véhicules motorisés, position et déplacement des satellites pour le téléphone portable ou l'accès à Internet). À travers ces études, ils manipulent les coordonnées géographiques et les fuseaux horaires (en lien avec les unités d'apprentissage 1 et 2).

À partir d'un objet connu (téléphone portable, radio, télévision, ordinateur connecté) les élèves identifient quelques flux d'information et leur circulation.

En lien avec l'unité d'apprentissage 3, les élèves observent le cycle naturel et culturel de quelques végétaux produits pour la consommation humaine, notent les conditions de sols et climatiques nécessaires à leur production.

Les élèves mènent une enquête sur les activités productives (productions vivrières, productions agricoles pour le marché et l'industrie agroalimentaire, productions artisanales et industrielles) et commerciales locales (marché, commerces). Ils établissent un questionnaire, et, si possible, ils interrogent les producteurs, les commerçants, les clients ; ils synthétisent et présentent oralement les résultats de leurs recherches ; dans un cadre interdisciplinaire, les élèves analysent extraits de texte, œuvres d'art (peinture, photographie) et reportages sur ces activités. Les élèves réalisent une carte des activités agricoles, industrielles et commerciales locales.

En étendant leurs recherches, les élèves réalisent des cartes des activités agricoles, industrielles et commerciales d'Haïti et de la République dominicaine. En s'appuyant sur l'étude d'un produit de consommation courante (café, thé, jus de fruits, coton pour l'industrie textile...), les élèves en présentent le circuit mondial : production industrielle ou petits producteurs, cotation, exportation, transport, transformation, publicité, distribution et consommation. À partir de cet exemple, les élèves formulent quelques hypothèses sur le rôle des États et des grandes firmes commerciales et boursières dans la globalisation de la consommation et de la gestion du travail.

En lien avec l'unité d'apprentissage 4, les élèves réalisent une étude de cas sur un lieu touristique (monument patrimonial, lieu de villégiature) et à partir de photographies, de cartes postales et de fonds de carte à différentes échelles dressent les possibilités touristiques d'Haïti. En lien avec l'histoire contemporaine, à l'aide d'une série documentaire qui leur est fournie, les élèves décrivent l'évolution de l'industrie touristique en Haïti depuis 1945.

Les élèves constituent un dossier de presse sur l'emploi dans les différents secteurs d'activité en Haïti et sur les migrations liées à l'emploi dans la Caraïbe. Ils le présentent dans un dialogue avec la classe.

Dans une démarche collaborative, les élèves poursuivent la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.

#### **MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Réaliser un croquis légendé présentant la diversité agricole des régions d'Haïti.
- Présenter oralement en s'appuyant sur un planisphère quelques grandes zones de production agricoles du monde et les situations qu'elles engendrent dans les pays producteurs et les pays consommateurs.
- Réaliser en interdisciplinarité et présenter sous forme d'affiche un projet de développement de l'activité touristique pour Haïti.
- Réaliser et présenter oralement une carte touristique de la Caraïbe.



## **UNITE D'APPRENTISSAGE 6 : L'INEGALE REPARTITION DES RICHESSES ET LA SOLIDARITE MONDIALE**

### **COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnaire et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

### **SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Extraire des informations d'une documentation composée de différentes sources sur un problème abordé à l'échelle locale et à l'échelle mondiale, et la synthétiser, la présenter oralement ou par écrit.
- Maîtriser les notions d'indice et d'indicateur utilisées dans les comparaisons internationales.
- Mener une étude de cas à partir d'une recherche documentaire à différentes échelles.
- Cartographier un phénomène en croisant les échelles du local au mondial.

### **PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves réalisent une étude de cas sur le problème de l'insécurité alimentaire en Haïti, ainsi que dans d'autres pays choisis dans les autres continents.

À partir de quelques exemples à l'échelle nationale, les élèves élaborent des critères de développement. Ils les comparent aux principaux indices et indicateurs (PIB/PNB, accès aux médicaments, malnutrition, inégalités de revenus et de consommation, IDH...). Les élèves définissent et font une analyse historique et critique des termes employés généralement pour désigner les différences de richesses et les inégalités dans le monde (pays du Nord / pays du Sud, Tiers-Monde...). Les élèves réfléchissent sur les mesures locales, nationales, régionales et mondiales possibles à court, moyen et long terme pour accéder à un développement durable des territoires en difficulté.

Les élèves questionnent (qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?), à partir de quelques textes et de cartes un groupement international (CARICOM), un accord d'échange (par exemple NAFTA, ZLECA, ASEAN, Union européenne) et ses relations avec l'extérieur ; si possible, ils font des recherches pour constituer un dossier de presse sur ce groupement international.

À partir d'une documentation donnée ou recherchée (texte, photographie, graphique, carte), les élèves mènent une étude de cas sur un problème mondial (accès à l'eau - voir Unité d'apprentissage 8 -, à la santé, insécurité alimentaire, réfugiés et déplacés de guerre, migrations économiques, droits humains et droits de l'enfant, conséquences des risques naturels, de la dégradation de

l'environnement, de la pollution, du réchauffement climatique) et des solutions et problèmes posés par l'aide internationale et l'intervention des ONG.

Dans une démarche collaborative, les élèves poursuivent la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.

**MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Élaborer un rapport sur les différences de développement au niveau mondial accompagné d'une ou de plusieurs cartes croisées identifiant les contrastes de développement au niveau mondial.
- Faire quelques propositions réalistes à court, moyen et long terme pour réduire les inégalités locales, nationales et mondiales. Les présenter par écrit et par oral en argumentant et si possible en les appuyant sur quelques données.

**UNITE D'APPRENTISSAGE 7 : LES RISQUES NATURELS ET ANTHROPIQUES, PREVENTION ET PROTECTION**

**COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :**

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnaire et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

**SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER**

- Identifier les risques naturels et la vulnérabilité des populations liée à l'habitat et aux activités humaines à différentes échelles, du local au mondial : tremblements de terre, tsunamis et submersions littorales, inondation, ruissellement et érosion, mouvements de terrain, tempêtes tropicales, cyclones et ouragans, sécheresses.
- Connaître les gestes essentiels pour se protéger soi-même et ses proches en cas de catastrophe naturelle.

**PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :**

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

En lien avec les cours d'histoire sur les trois années et les cours de sciences de la vie et de la Terre, les élèves effectuent des recherches sur les différentes catastrophes naturelles qui ont frappé l'Île de Haïti-Saint-Domingue depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et en établissent une chronologie. En s'appuyant sur divers extraits de textes, ils les comparent avec d'autres catastrophes historiques comme le tremblement de terre de Lisbonne.

Les élèves constituent des dossiers de presse d'une part sur une catastrophe naturelle récente en Haïti et ses liens avec l'action humaine d'autre part sur les moyens nationaux pour la prévenir et pour protéger et secourir les habitants et sur l'intervention internationale. Les élèves font de même pour une catastrophe naturelle et ses liens avec l'action humaine

	<p>ailleurs dans le monde.</p> <p>Les élèves établissent une carte des risques naturels et anthropiques en Haïti et dans la Caraïbe.</p> <p>Dans une étude de cas, les élèves montrent comment les comportements humains (occupation du sol, déforestation, pollution et dégradation de l'environnement...) peuvent favoriser ou aggraver les risques naturels.</p> <p>Les élèves proposent quelques actions et interventions susceptibles de réduire la vulnérabilité aux risques naturels et anthropiques.</p> <p>Dans une démarche collaborative, les élèves poursuivent la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.</p>
--	---

**MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :**

- Connaître les gestes essentiels pour se protéger soi-même et ses proches en cas de catastrophe naturelle et anthropique.

## UNITE D'APPRENTISSAGE 8 : PRESERVER LES RESSOURCES, PROTEGER LES HOMMES ET L'ENVIRONNEMENT

### COMPETENCE(S) CIBLEE(S) :

- Identifier une organisation spatiale et en interpréter les enjeux par un questionnaire et une recherche d'information
- Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux
- Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial

### SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES A MOBILISER

- Identifier les problèmes environnementaux au plan local et agir pour la protection de l'environnement.
- Mener une étude de cas sur l'exploitation d'une ressource et la préservation de l'environnement.
- Agir pour mettre en valeur le territoire et pour le développement durable
- Connaître les principaux problèmes environnementaux du niveau local au niveau mondial.
- Se sensibiliser à l'utilisation des énergies et des ressources renouvelables.

### PROPOSITIONS D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE :

Selon les besoins, les séquences sont initiées par un test sur les prérequis (vocabulaire, notions et concepts, pratiques et connaissances) ou un relevé des représentations sous forme d'une carte mentale, qui, selon les cas, est développée en carte heuristique pour formuler une problématique.

Les élèves analysent à partir d'une part d'une observation de terrain, d'autre part d'une documentation qu'ils recherchent ou qui leur est donnée, la façon dont les hommes gèrent le territoire de proximité en fonction de ses ressources et de sa configuration (relief, climat, végétation, ressources productives).

Les élèves réfléchissent à la préservation des ressources et à la protection de l'environnement en listant les problèmes environnementaux qu'ils constatent (dégradation du sol et de la couverture végétale, pollution), les analysant et proposant des solutions à leur niveau.

Les élèves effectuent une recherche sur le problème d'accès à l'eau en Haïti. Ils mènent une enquête comparative sur l'évolution du prix de l'eau embouteillée en Haïti. Ils étendent leur recherche et leur étude à plusieurs pays dans différents continents (voir Unité d'apprentissage 6).

Selon les concessions accordées au niveau local, les élèves mènent une recherche sur une exploration, une prospection ou une exploitation minière, sur ses apports à la richesse locale (emploi, ressources financières et commerciales) et du pays, sur les atteintes à l'environnement, sur les oppositions (par exemple les études et actions du *Kolektif Jistis Min an Ayiti*).

Les élèves mènent une étude sur la situation des bassins versants d'Haïti et leur déforestation.

Dans leur communauté et au sein de partenariat avec des institutions, des écoles, des mouvements pour le développement durable, les élèves s'engagent dans des actions de préservation de l'environnement et pour le développement durable.

À l'aide d'articles de presse, les élèves déterminent les principales causes humaines du réchauffement climatique et ses effets. Les élèves réalisent un dossier de presse sur les organisations internationales, les forums, sommets et conférences et protocoles internationaux destinés à la protection de l'environnement et à la lutte contre le réchauffement climatique, sur les campagnes d'information et les décisions prises,

sur la mise en place effective de celles-ci.

Dans une démarche collaborative, les élèves poursuivent la rédaction du glossaire illustré des termes et notions géographiques et la réalisation de l'atlas géographique des croquis géographiques et des cartes utilisées et construites dans les séquences.

### MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :

- Préparer et mettre en place un projet ou une activité visant à la protection de l'environnement : propreté et entretien de l'école et des lieux de proximité, campagne de reboisement dans le milieu proche, entretien de plantations.
- Élaborer, sous forme de compte rendu ou de campagne d'information sous forme d'affiche, un état des lieux sur un problème environnemental à l'échelle nationale, régionale ou mondiale (réchauffement climatique, disparition de certaines espèces végétales et animales, utilisation abusive et incontrôlée de certaines ressources naturelles, déforestation...). En montrer les conséquences et proposer à l'échelle locale des interventions réalistes et argumentées.

## PROGRESSION EN GEOGRAPHIE

### Proposition de répartition annuelle des « unités d'apprentissage »

UNITÉ D'APPRENTISSAGE	7 <sup>E</sup> AF	8 <sup>E</sup> AF	9 <sup>E</sup> AF
<b>1. QU'EST-CE QUE LA GEOGRAPHIE ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révision au besoin des acquis des 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> cycles</li> <li>- Questionnement et connaissance du milieu local par une démarche géographique : observation et analyse de paysage, orientation, réalisation de croquis, utilisation du plan (commune) et de la carte (département, Haïti).</li> <li>- Réalisation d'une station météorologique, relevé et synthèse des observations locales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Du milieu local à l'échelle nationale : recherche, analyse et synthèse de documents (texte, carte, graphique, photographie) en croisant les échelles.</li> <li>- Lecture et construction de graphiques (diagrammes climatiques, courbes de population, graphiques économiques) et de cartes du niveau local au niveau mondial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De l'échelle nationale à l'échelle mondiale : recherche, analyse et synthèse de documents (texte, carte, graphique, photographie) en croisant les échelles.</li> <li>- Lecture et construction de graphiques (diagrammes climatiques, courbes de population, graphiques économiques) et de cartes du niveau local au niveau mondial.</li> </ul>
<b>2. LA PLANÈTE TERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le globe terrestre et ses différentes représentations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les éléments naturels des territoires haïtiens et de la République dominicaine (relief,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les éléments naturels de la planète Terre, leur exploitation et leur</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La carte comme image du monde, ses fonctions (localiser, s'orienter, voir, découvrir, communiquer, décider, rêver), sa construction (projection, coordonnées, légende). Les différents types de cartes selon les objets géographiques à représenter et les informations à communiquer, selon les échelles.</li> <li>- L'utilisation de l'atlas pour mener des recherches.</li> </ul>	hydrographie, climat, végétation) et leur aménagement par l'homme.	aménagement par l'homme.
<b>3. TERRITOIRE(S) ET RESEAUX (DE L'ESPACE LOCAL ET NATIONAL A L'ESPACE GLOBALISE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le territoire haïtien : <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Le maillage territorial et les réseaux d'information et de communication (routier, maritime, aérien).</li> <li>b) L'organisation administrative du territoire haïtien.</li> <li>c) Un port haïtien, étude de cas.</li> </ul> </li> <li>- Étude de cas sur un élément du patrimoine local (espace naturel, flore et culture végétale, bâtiment, pratique culturelle).</li> </ul>	L'espace Caraïbe et l'intégration Caribéenne : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de cas : La République Dominicaine.</li> <li>- La dynamique frontalière haïtiano-dominicaine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intégration Caribéenne. Cas d'étude : la CARICOM. Place et rôle d'Haïti dans la CARICOM.</li> <li>- L'espace mondialisé : Étude de cas d'un pays (au moins un pays par continent) et d'un ou plusieurs espaces régionaux (Asie de l'Est, Mer du Nord ou espace méditerranéen).</li> <li>- Les technologies de l'information et de la communication, les réseaux sociaux et l'espace globalisé. Vers une culture globale ?</li> </ul>
<b>4. HABITER UN TERRITOIRE, HABITER LA TERRE : VILLES ET CAMPAGNES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La population haïtienne</li> <li>- Villes et campagnes haïtiennes : les migrations rurales.</li> <li>- La ville : centre et périphérie. Étude de la ville la plus proche.</li> <li>- Port-au-Prince, capitale, une situation macrocéphale à l'échelle d'Haïti. Les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les populations caribéennes.</li> <li>- Les migrations intra-caribéennes. Les migrations haïtiennes vers l'Amérique du Nord et l'Europe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'inégale répartition de la population mondiale.</li> <li>- L'urbanisation du monde et les grandes métropoles mondiales.</li> <li>- Les migrations et le problème des réfugiés au niveau régional sur les différents continents et au niveau</li> </ul>

	migrations internes vers la capitale.		mondial.
<b>5. PRODUIRE, CONSOMMER, ÉCHANGER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les productions locales : agricoles, artisanales, industrielles et de services.</li> <li>- Les marchés locaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'économie haïtienne et ses problèmes : <ul style="list-style-type: none"> <li>a) une agriculture défaillante</li> <li>b) une industrie atrophiée</li> <li>c) une activité touristique en décadence depuis 1986</li> <li>c) la dépendance généralisée pour les biens de consommation face à l'extérieur.</li> </ul> </li> <li>- Étude de cas sur le rapport commercial Haïti / République Dominicaine et sur les questions d'emplois entre les deux pays.</li> <li>- L'économie caribéenne : agriculture, industrie et tourisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les grandes aires de production mondiale : étude comparée des productions agricoles, industrielles et de services de l'Amérique du Nord, de l'Union Européenne et des pays du BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud).</li> <li>- La circulation des matières premières, des biens manufacturés et des services à l'échelle mondial à partir d'une étude de cas.</li> <li>- Les principales organisations économiques régionales et les principaux accords commerciaux internationaux.</li> </ul>
<b>6. L'INEGALE REPARTITION DES RICHESSES ET LA SOLIDARITE INTERNATIONALE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'occupation du sol et l'accès aux ressources : les inégalités à l'échelle locale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'accès de la population aux ressources de base sur le territoire haïtien et dans la Caraïbe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les inégalités de développement au niveau mondial (l'indice de développement humain). Étude générale et études de cas sur les différents continents.</li> <li>- L'insécurité alimentaire et l'inégalité dans l'accès aux soins dans le monde. Le rôle des institutions internationales et des ONG.</li> <li>- Réfugiés et migrations de</li> </ul>

			population liées aux inégalités de développement et aux conflits armés. Étude générale et études de cas sur les différents continents.
<b>7. LES RISQUES NATURELS, PREVENTION ET PROTECTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les risques naturels et humains et la vulnérabilité des populations liée à l'habitat et aux activités humaines à l'échelle locale.</li> <li>- Les gestes de prévention, protection et de secours liés aux risques naturels et humains.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les risques naturels et la vulnérabilité des populations liée à l'habitat et aux activités humaines à l'échelle d'Haïti et de la région Caraïbe. Étude géographique et historique.</li> <li>- Étude de cas sur une catastrophe naturelle en Haïti, sur les moyens nationaux pour la prévenir et pour protéger et secourir les habitants.</li> <li>- Les gestes de prévention, protection et de secours liés aux risques naturels et humains.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les risques naturels et la vulnérabilité des populations liée à l'habitat et aux activités humaines à l'échelle mondiale avec étude de cas sur plusieurs pays situés sur des continents différents, sur les moyens pour la prévenir et pour protéger et secourir les habitants. Étude géographique et historique.</li> <li>- Les gestes de prévention, de protection et de secours liés aux risques naturels et humains.</li> <li>- L'intervention internationale et ses problèmes.</li> </ul>
<b>8. PRESERVER LES RESSOURCES, PROTEGER LES HOMMES ET L'ENVIRONNEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recensement et étude des problèmes environnementaux à l'échelle locale (école, commune, département) : état des infrastructures (routes et chemins, distribution électrique, accès à l'eau) et des bâtiments, état des sols et des cours d'eau, pollution.</li> <li>- Étude de la gestion du territoire de proximité en fonction de ses ressources et de sa configuration (relief, climat, végétation, ressources productives).</li> <li>- La gestion des déchets à l'échelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'état des ressources naturelles d'Haïti et leur exploitation.</li> <li>- Étude de cas sur une exploration, une prospection ou une exploitation minière sur le territoire haïtien.</li> <li>- L'accès à l'eau et sa gestion en Haïti. Étude comparée avec quelques autres exemples nationaux et avec l'accès à l'eau dans le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La gestion et l'exploitation des énergies fossiles et des ressources minières dans le monde. Les problèmes liés à leur utilisation comme matières premières et matières transformées dans l'industrie, le commerce mondial et la circulation internationale (transport maritime) de ces produits.</li> <li>- Les énergies renouvelables dans le monde.</li> <li>- Le cycle de vie des produits de</li> </ul>



	<p>locale.</p> <p>- Mise en place et entretien au niveau de la classe et de l'école d'un projet local destiné à lutter contre la dégradation de l'environnement ou participation à un projet local (reboisement, réhabilitation de plantes locales, entretien des cours d'eau...)</p>	<p>- La gestion des déchets et les problèmes de pollution à l'échelle nationale et régionale.</p>	<p>consommation et leur recyclage.</p> <p>- Le réchauffement climatique et les problèmes de pollution et de gestion des déchets à l'échelle mondiale.</p>
--	---	---	---

### Repères de progression dans la maîtrise des compétences ciblées en géographie

- Repérage spatial
- Analyse, croisement et comparaison de cartes de différents types à différentes échelles
- Réalisation de croquis géographiques
- Construction de cartes et de systèmes d'information géographiques simplifiés.