

Deuxième expérience

**« SE POSER DES QUESTIONS »
DANS DEUX CLASSES
DE CINQUIÈME ANNÉE**

EXPÉRIENCE 2

Cette deuxième expérience a été menée par Véronique Burg et Catherine Dambroise dans deux classes de cinquième. Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble des trois situations d'intégration conçues et testées. Elles ont rythmé un cours d'histoire portant sur la période qui va de la fin du XVIII^e siècle au début du XX^e siècle. La classe C a également expérimenté les épreuves concernant la compétence « communiquer ».

Tableau 12 : Intitulé et fonction des activités d'intégration de la deuxième expérience

5^e année - Compétence 1 - C. Dambroise, classe C (26 élèves) - V. Burg, classe D (25 élèves)

	Première étape (novembre-janvier)	Deuxième étape (février-mars)	Troisième étape (avril-mai)
Intitulé	Les États-Unis (fin XVIII ^e - fin XIX ^e), terre de libertés ?	La société dans les pays industrialisés au XIX ^e siècle	La France et l'Allemagne 1848-1918
Fonction principale de l'activité	Exploration de la compétence et apprentissage	Approfondissement et évaluation formative	Évaluation formative et certificative

PREMIÈRE SITUATION D'INTÉGRATION

La première situation d'intégration concernait les États-Unis de la fin du XVIII^e à la fin de XIX^e siècle : une terre de libertés ? Elle a été proposée aux élèves dans le courant du mois de novembre. Les élèves de la classe C avaient déjà eu l'occasion de se poser des questions sur la philosophie des Lumières, mais l'exercice s'était révélé assez complexe. Pour les élèves de la classe D, c'était la première expérience. Le corpus documentaire, à partir duquel il fallait se poser des questions, rassemblait sept documents, choisis pour les paradoxes qu'ils mettaient en évidence : d'une part, des documents comme la *Déclaration d'indépendance* et la *Statue de la liberté*, symboles d'espoir pour tant d'immigrants, d'autre part, des documents montrant les discriminations dont les communautés indiennes et afro-américaines étaient les victimes. Dans sa première version, la tâche ne précisait pas le nombre de questions à poser.

Dans les deux classes, le concept de libéralisme avait été découvert quelques semaines auparavant à travers des textes de l'époque des Lumières. Juste avant de démarrer l'activité d'intégration, les deux professeurs ont redéfini théoriquement le libéralisme ¹. Quelles étaient les connaissances des élèves à propos des États-Unis au premier siècle de leur existence ? Dans les deux classes, le cours avait exploré le système fédéral américain, à partir d'extraits de la *Constitution* de 1787.

Après une lecture en commun de la tâche et des consignes, les élèves ont analysé seuls les documents. Ils ne semblent pas avoir éprouvé de difficultés particulières pour les interpréter correctement – à l'exception de la *Déclaration d'indépendance* qui a posé problème à quelques-uns. Ils ont relativement peu exploité les particularités géographiques et chronologiques des documents. Ceux qui l'ont fait ont élaboré des questionnaires plus riches. La lecture des références des documents est donc bien un savoir-faire nécessaire à cette compétence de questionnement. Si les élèves ont éprouvé assez peu de difficultés à analyser le corpus documentaire, ils cherchaient par contre à être rassurés sur

¹ Voir concept de « libéralisme », p.91.

la démarche même de questionnement. Pour les encourager à poursuivre, le professeur de la classe D leur a proposé une fiche méthodologique ². Le professeur de la classe C s'est penché sur quelques questionnaires, en cours de rédaction : il a mis en évidence l'une ou l'autre question pertinente. Les élèves ont disposé d'un peu moins de deux heures pour réaliser le travail. Les questionnaires ont été ramassés à la fin de la première leçon et rendus à la deuxième heure. Pour prolonger la démarche et lui donner plus de sens, la classe D s'est rendue à la bibliothèque. Les élèves y ont recherché trois ouvrages censés leur fournir une aide s'ils souhaitaient obtenir des réponses à leurs questions. Les copies rendues, chaque professeur a tenté de les évaluer globalement. Malgré plusieurs lectures, nous avons éprouvé des difficultés à déterminer la valeur des questionnaires produits. Nous désirions donner aux élèves une appréciation sur la qualité du travail fourni, mais nous manquions manifestement de critères auxquels nous référer. Le professeur de la classe D a dégagé trois critères : la pertinence des questions, l'organisation des questions et la forme. Si ces critères avaient le mérite d'exister, les indicateurs proposés n'étaient pas toujours indépendants et donc peu valides. En classe, les élèves ont répondu à un bref questionnaire.

À ce stade-ci de l'expérience, nous avons tiré les constatations suivantes :

- La tâche devait être plus précise. Nous n'avons pas limité le nombre de questions. Les questionnaires étaient parfois longs. Des questions qui auraient pu être rassemblées étaient présentées séparément. Les élèves n'avaient pas opéré de véritable travail d'organisation, ce qui compliquait encore la tâche du correcteur.
- Il fallait aussi déterminer des critères plus valides et mieux définir nos consignes en fonction de ces critères.
- Parallèlement, nous avons convenu de proposer avant la deuxième situation d'intégration une activité formative. Son but : aider l'élève à affiner sa représentation de la tâche à accomplir.
- Enfin, il nous est apparu clairement que définir théoriquement le concept à mobiliser était insuffisant. Il semblait utile de consacrer davantage de temps et d'attention à l'installation du concept préalablement à l'activité d'intégration.

DEUXIÈME SITUATION D'INTÉGRATION

La deuxième situation d'intégration traitait de la société dans les pays industrialisés au XIX^e siècle. Elle a été proposée aux élèves au mois de mars, soit quatre mois après la première phase. Les élèves ainsi que les professeurs avaient donc eu l'occasion de se familiariser un peu à ce type de démarche. La tâche invitait à se poser cinq questions à partir d'un corpus documentaire comportant sept documents. Les élèves ont disposé d'un peu plus de deux heures de cours pour analyser les documents et formuler des questions. Avant que le travail de questionnement ne démarre, vingt minutes ont été consacrées à éclaircir le problème suivant : « Qu'entend-on par *question pertinente* ? ». Sept questions posées lors de la situation précédente ont été soumises aux élèves. Ceux-ci devaient départager ces questions : lesquelles étaient pertinentes, lesquelles ne l'étaient pas et pourquoi ? Les deux professeurs participant à l'expérience ont pu constater la relative facilité avec laquelle les élèves ont trié ces questions et l'efficacité de la démarche : elle les a vraiment

² J.-L. JADOULE et M. BOUHON, *Développer des compétences en classe d'histoire...*, p.202.

aidés à se représenter de manière plus claire la tâche. Le concept de stratification sociale a ensuite été défini⁵. Dans la classe C, par exemple, les élèves ont comparé l'organisation sociale née des révolutions à celle de l'ancien régime, en fonction de ce qu'ils savaient déjà. Cette comparaison, qui a duré une vingtaine de minutes, a permis de repérer quelques caractéristiques du concept. Ainsi préparés, les élèves ont reçu la tâche, les consignes et le corpus documentaire.

Comment ce corpus documentaire a-t-il été bâti ? En fonction de son potentiel de questionnement. Un piège nous semble devoir être évité : vouloir construire un dossier qui rassemble des documents faisant le tour de toute la question de recherche. En aucun cas, en effet, il n'est demandé aux élèves de rédiger une synthèse sur cette question – cette tâche serait de l'ordre de la compétence 3 et non de la compétence 1 –, mais bien d'élaborer une problématique de recherche, en tenant compte des différences chronologiques, spatiales ou de contenu entre les documents et des zones d'ombre que ces mêmes documents comportent. Dans le cas présent, certains matériaux choisis traitent de la situation au début du XIX^e siècle, d'autres datent de la fin du siècle, d'autres encore suggèrent comment la situation a évolué entre ces deux moments. Les documents émanent de pays différents, ils traitent de catégories sociales distinctes, égales en droit, mais inégales dans les faits. Comment les élèves ont-ils réagi dossier en mains ? Même si certains d'entre eux ont éprouvé quelques difficultés à se mettre au travail, leur implication a par la suite été manifeste. Les documents statistiques ont posé quelques problèmes d'interprétation. Spontanément, les deux professeurs sont intervenus pour clarifier certains points.

Les copies une fois rassemblées, les deux enseignants participant à l'expérience se sont réunis pour les évaluer. Dans un premier temps, ils ont tenté de les évaluer globalement, chacun classant – sans se concerter avec l'autre – les copies en plusieurs tas définis selon l'échelle suivante : Très Bon, Bon, Satisfaisant, Faible et Insuffisant. Les deux enseignants n'ont pas éprouvé trop de difficultés à évaluer les questions, prises séparément, en fonction de cette échelle. Cependant, il leur a semblé malaisé de juger de la qualité de l'ensemble du questionnaire sur base de la même échelle. Ils ont ensuite construit une grille. L'évaluation à l'aide de la grille a demandé un peu plus de dix minutes par copie. Ce temps d'évaluation pourra paraître relativement long. En fait, l'enseignant doit prendre le temps de s'appropriier les critères d'évaluation. Ce travail d'appropriation effectué, le temps consacré à l'évaluation devrait diminuer. Deux de ces critères ont fait particulièrement l'objet de discussions à ce stade de l'expérience : la pertinence et la précision des questions. À propos de la pertinence, le professeur de la classe D avait demandé à ses élèves de rédiger pour chaque document une notice d'analyse. Cette notice s'est révélée très utile pour déterminer si la non-pertinence d'une question était due à une erreur d'interprétation des documents. Au sujet de la précision, nous avons constaté que les questions imprécises posent beaucoup de problèmes lors de l'évaluation. L'enseignant doit lire entre les lignes pour déterminer si la question est bonne ou mauvaise. Pour éviter ce problème, il nous a semblé important d'apprendre aux élèves à expliciter leurs questions.

Rentrés en classe, les deux professeurs ont demandé aux élèves de s'auto-évaluer à partir de la grille qu'ils avaient construite. Cette grille a été expliquée oralement. Malgré la relative complexité du travail d'évaluation, les écarts entre les cotes que les élèves se sont attribuées et les cotes octroyées par le professeur se sont révélés très faibles. Le travail d'appropriation des critères était bel et bien à l'œuvre ! Par ailleurs, les élèves ont reçu un questionnaire grâce auquel ils ont donné leur avis sur l'activité.

À ce stade-ci de l'expérience, éclairés par le point de vue de lecteurs externes au projet de recherche, nous avons tiré les constatations suivantes :

- Certains critères n'étaient pas indépendants les uns des autres et n'étaient donc pas valides.
- Les dossiers documentaires élaborés jusqu'ici comportaient essentiellement des textes et des tableaux statistiques. Les documents étaient nombreux : six ou sept. Pour la dernière situation d'intégration, il nous a semblé intéressant de constituer un corpus documentaire d'un genre différent : des documents iconographiques, et moins nombreux.

TROISIÈME SITUATION D'INTÉGRATION

La troisième situation d'intégration concernait la France et l'Allemagne entre 1848 et 1918. Elle a été soumise aux élèves au mois de mai, soit plus de deux mois après la phase précédente. Les élèves ainsi que les professeurs étaient donc mieux familiarisés à ce type de démarche. La tâche invitait à se poser trois questions à partir d'un corpus documentaire comportant quatre documents, dont trois documents iconographiques.

En amont, et contrairement aux deux situations d'intégration précédentes, les documents ont fait l'objet d'une analyse commune. Une heure de cours y a été consacrée. Les références des documents, quelques informations sur le contexte historique qui les ont vu naître, des renseignements utiles au décodage de l'image ⁶ et une petite typologie des images à exploiter ⁷ ont été communiqués à la classe. Le travail d'interprétation proprement dit incombait aux élèves. De quels éléments du contexte historique les élèves disposaient-ils ? En résumé, ils connaissaient la tournure que les relations franco-allemandes avaient prise à trois moments : en 1848, en 1870-1871 et en 1914. Ils ne connaissaient donc pas tout du contexte, les zones d'ombre suscitant des questions. Ils maîtrisaient par contre le concept de nationalisme ⁸. Pour définir ce concept polysémique et complexe, une heure de cours est nécessaire. Dans la classe C, le concept a été établi à partir d'exemples belges ; dans la classe D, à partir d'exemples italiens et belges. Que cette séquence se soit construite à partir d'exemples et de matériaux différents importe peu, pour autant que des caractéristiques communes aient été découvertes. L'activité d'intégration a une fois de plus confirmé le rôle du concept dans la mobilisation des connaissances : il constitue une clef de lecture indispensable pour analyser, confronter les documents et se poser des questions.

Après avoir lu la tâche et les consignes, les élèves ont disposé d'une heure environ pour se poser trois questions. Dans la classe C, quelques-uns d'entre eux ont exprimé des réticences à se mettre au travail. Ces réticences sont certainement à mettre en relation avec la complexité de la tâche. Le professeur a encouragé les élèves en valorisant l'une ou l'autre question et a encore rappelé l'importance de bien prendre en compte toutes les consignes. Le professeur de la classe D a moins éprouvé le besoin d'intervenir. Ses élèves semblaient davantage prêts pour un travail autonome.

L'évaluation globale des copies – chaque professeur classant les copies en différents tas – s'est révélée plus aisée. Les deux enseignants ont ensuite construit une grille d'évaluation.

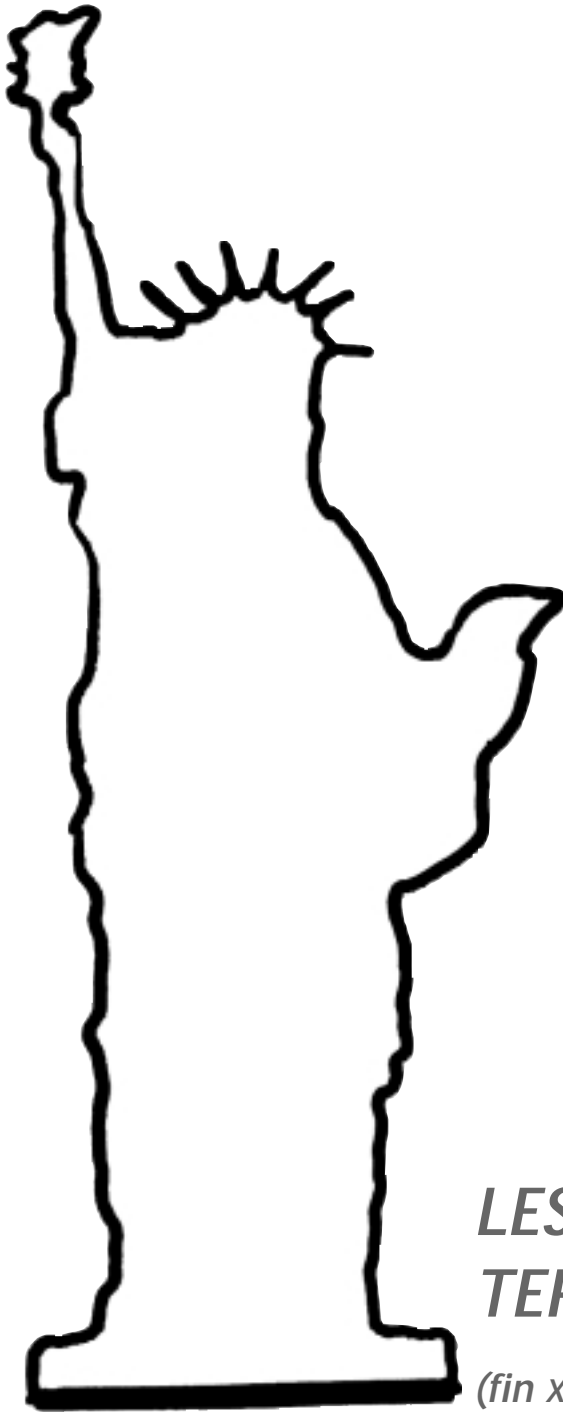
⁶ Voir notes accompagnant les documents, p.115, 116 et 117.

⁷ Le corpus documentaire comportait une allégorie, une caricature et une publicité.

⁸ Le concept de « nationalisme » est présenté à la page 113.

L'évaluation des copies à l'aide de cette grille a pris, après un temps de « rodage », moins de dix minutes par copie. Un critère a fait particulièrement l'objet de discussions entre professeurs lors de la construction de la grille : l'organisation des questions. Il a finalement été retenu, ce qui n'a pas été le cas pour l'équipe qui a travaillé en 4^e année. Le fait d'avoir repéré plusieurs questions dont une partie n'était manifestement pas en phase avec le reste, mais bien avec une autre question, a déterminé notre choix. Certains élèves, parmi les deux classes, ont par ailleurs omis de tenir compte du statut des documents, considérant par exemple le message de la caricature comme « argent comptant ». L'interprétation des documents s'en est trouvée faussée, ce qui a induit des questions non pertinentes. Pour insister sur ce point, il serait tout à fait possible de faire précéder l'activité de questionnement d'une activité de critique concernant les quatre documents de ce dossier (compétence 2). Enfin, au terme de cette expérience, il nous est aussi apparu avec acuité que les « bonnes » questions étaient souvent composées de deux parties distinctes. La première pose souvent un constat, résultat de l'interprétation et de la confrontation des documents. Quant à la seconde, elle formule la question proprement dite.

De retour en classe, l'auto-évaluation n'a pas été organisée en raison du calendrier – fin de l'année scolaire. Les deux classes ont par contre répondu au questionnaire habituel ainsi qu'à un questionnaire plus global portant sur l'ensemble de l'expérience.



LES ÉTATS-UNIS TERRE DE LIBERTÉS ?

(fin XVIII^e - fin XIX^e siècle),

*Idéaux fondateurs des États-Unis d'Amérique et destin des populations autochtones, terre d'espoir pour des immigrants volontaires et terre d'esclavage pour d'autres immigrants involontaires...
Autant de contradictions qui posent question.*

Les États-Unis (fin XVIII^e-fin XIX^e), terre de libertés ?	
Compétence 1 « Se poser des questions »	Moment-clef Le temps des révolutions (de la fin XVIII ^e au début du XX ^e siècle) La société au XIX^e siècle : contrastes, changements et permanences
Tâche	Tu es journaliste. Le quotidien pour lequel tu travailles a entrepris de publier une série d'articles autour du thème « États-Unis, terre de libertés ? ». Tu es chargé de rédiger un article historique consacré à la période qui va de la fin du XVIII ^e à la fin du XIX ^e siècle. Soucieux de bien préparer ton article, tu as rassemblé quelques documents pertinents sur l'histoire de cette période. Tu formules cinq questions que l'analyse et la confrontation des documents te posent.
Consignes	<p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être en lien avec le thème de recherche : temps, espace, sujet. Ce lien doit être formulé explicitement ; - S'appuyer sur une analyse correcte des documents. N'oublie pas d'expliquer le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie. Sois particulièrement attentif au cadre spatio-temporel des documents ; - Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; - Être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions dans l'ensemble doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter, autant que possible, les caractéristiques du concept de libéralisme ; - Exploiter et confronter, autant que possible, l'ensemble des documents ; - Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; - Être présentées soigneusement.
Modalités	<p>Nombre d'heures : 2 heures.</p> <p>Documents mis à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La liberté éclairant le monde</i> (1876-1886). Reproduction et historique dans <i>Textes et documents pour la classe</i>, n°727-728, Paris, C.N.D.P., 15-31.01.1997, p.34-37. - <i>Déclaration d'indépendance des États-Unis</i>, 4 juillet 1776. - <i>Amendements à la Constitution</i>. Amendements I, IV, VI (entrés en vigueur en 1791) et XIII (18 décembre 1865). D'après A. KASPI, <i>La vie politique aux États-Unis</i>, t.I : <i>Hier</i>, Paris, Armand Colin, 1973, p.65 et J.-L. JADOULE et A. TIHON, <i>Racines du futur</i>, t.III, Namur, Didier Hatier, 2000, p.41. - Cartes de l'évolution des terres à la disposition des Indiens aux États-Unis (de 1492 à 1977). D'après Ph. JACQUIN, <i>La terre des Peaux-Rouges</i>, (Coll. Gallimard Découvertes), Paris, Gallimard, 1987, p.170. - Scène de lynchage dans le Sud. Reproduction dans J. GEORGES et J. LEFEVRE, <i>Les temps contemporains</i>, (Coll. Histoire et Humanités), 3^e éd., Tournai, Casterman, 1983, p.196. - La part de l'immigration dans l'accroissement de la population. D'après <i>Du XVIII^e au XIX^e siècle</i>, Paris, Bordas, 1985, p.211. <p>Aide fournie par l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brève chronologie de l'histoire des États-Unis.
Savoir-faire	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> · Analyser une trace écrite. · Analyser une carte historique. · Analyser un document iconographique. · Au départ d'un dossier documentaire, présenter un ensemble de questions. 	<ul style="list-style-type: none"> · La philosophie des Lumières.

Concept de libéralisme ¹Du mot... ²

L'adjectif « libéral » désigne au Moyen Âge ce qui est « digne d'un homme libre ». Dans son sens politique, le terme apparaît au milieu du XVIII^e siècle et se répand au XIX^e siècle : il désigne les partisans de la liberté dans le domaine économique et politique. Le terme « libéralisme » est né en France vers 1816-1818 pour désigner les idéaux des libéraux français. Il a pris ensuite une acception plus générale, par opposition à étatisme et à socialisme.

Au concept...

Caractéristiques qui varient d'une époque ou d'un contexte à l'autre	Exemples de variations selon l'époque ou le contexte
<p>Dans la vie privée : affirmation du respect dû à l'individu et défense des principes qui en découlent</p> <ul style="list-style-type: none"> · égalité civile · liberté d'opinion et tolérance religieuse · liberté de la presse · liberté de réunion · liberté d'association 	<ul style="list-style-type: none"> · Au XIX^e s., la presse est libre mais inaccessible aux ouvriers compte tenu de l'analphabétisme persistant · Le syndicalisme ouvrier demeure interdit en Belgique quasiment jusqu'en 1898
<p>Dans la vie politique : contestation de l'absolutisme du despotisme et de toute forme d'arbitraire et défense des principes qui en découlent</p> <ul style="list-style-type: none"> · souveraineté nationale et élection du pouvoir législatif · séparation des pouvoirs · droits des nations à l'autodétermination 	<ul style="list-style-type: none"> · L'État bourgeois libéral du XIX^e s. et le suffrage censitaire · Les retours incessants à un exécutif fort en France au XIX^e s. · La prédominance de la bourgeoisie libérale francophone en Belgique au lendemain de la révolution nationale de 1830
<p>Dans la vie économique : contestation du dirigisme étatique et des monopoles et défense des principes qui en découlent</p> <ul style="list-style-type: none"> · liberté d'entreprendre : laisser-faire · libre-échange : laisser-passer · libre concurrence et primauté du marché (loi de l'offre et de la demande) · recherche du profit 	<ul style="list-style-type: none"> · L'État Gendarme ou l'État au secours du capitalisme libéral au XIX^e s. · Le triomphe du capitalisme et de l'État Providence au lendemain de la seconde guerre mondiale

1 Outil conceptuel n°8 : une opinion ou un système libéral. Cfr. *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.13.

2 L'historique des concepts s'inspire de l'ouvrage suivant : A. REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998, 3 tomes.

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. **La liberté éclairant le monde** : reproduction et historique dans *Textes et documents pour la classe*, n°727-728, 15-31.01.1997, p.34-37.

Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour la diffusion internet, cette image n'est pas reproduite en ligne.

2. **Déclaration d'indépendance des États-Unis**, 4 juillet 1776 d'après O. VOILLARD, G. CABOURDIN, F.-G. DREYFUS et R. MARX, *Documents d'Histoire contemporaine*, t.I, Paris, 1964, p.9-11.

Lorsque, au cours des événements humains, un peuple se voit dans la nécessité de rompre les liens politiques qui l'unissent à un autre, et de prendre parmi les puissances de la terre le rang d'indépendance et d'égalité auquel les Lois de la Nature et du Dieu de la Nature lui donnent droit, un juste respect de l'opinion des hommes exige qu'il déclare les causes qui l'ont porté à cette séparation.

Nous tenons ces vérités pour évidentes par elles-mêmes : que tous les hommes naissent égaux ; que leur Créateur les a dotés de certains Droits inaliénables *, parmi lesquels la Vie, la Liberté et la recherche du Bonheur ; que pour garantir ces droits, les hommes instituent parmi eux des Gouvernements dont le juste pouvoir émane * du consentement des gouvernés ; que si un gouvernement [...] vient à méconnaître ces fins, le peuple a le droit de le modifier ou de l'abolir et d'instituer un nouveau gouvernement qu'il fondera sur de tels principes, et dont il organisera les pouvoirs selon telles formes, qui lui paraîtront les plus propres à assurer sa Sécurité et son Bonheur [...]. [Donc], lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de [...] soumettre [les hommes] à un Despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir, de rejeter un tel gouvernement [...].

Telle a été la longue patience de ces colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement. L'histoire du présent roi de Grande-Bretagne est une suite d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes ont directement pour objet l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. [...]

À chaque époque d'oppression, nous avons demandé justice, dans les termes les plus humbles ; nos pétitions réitérées * n'ont reçu pour réponse que des insultes et des injustices répétées. Un Prince, dont le caractère est ainsi marqué par toutes les actions qui peuvent désigner un tyran, est incapable de gouverner un peuple libre. [...]

En conséquence, nous, les représentants des États-Unis d'Amérique, assemblés en Congrès général, prenant le Souverain Juge de l'Univers à témoin de la droiture de nos intentions, publions et déclarons solennellement au nom et par l'autorité du bon peuple de ces colonies, que ces colonies unies sont et de droit doivent être des États libres et indépendants ; qu'elles sont relevées de toute allégeance * à la Couronne d'Angleterre ; que toute union politique entre elles et l'État de Grande-Bretagne est et doit être totalement dissoute [...].

- *Allégeance* : obligation d'obéissance.
- *Émaner* : venir de.
- *Inaliénable* : qui ne peut être ôté.
- *Réitérer* : répéter.

3. Amendements à la Constitution américaine. D'après A. KASPI, *La vie politique aux États-Unis*, t.I : *Hier*, Paris, Armand Colin, 1973, p.65 et J.-L. JADOULLE et A. TIHON, *Racines du futur*, t.III, Namur, Didier Hatier, 2000, p.41.

I. Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler pacifiquement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation des torts dont il a à se plaindre.

IV. Le droit des citoyens d'être garantis dans leur personne, domicile, papiers et effets, contre les perquisitions et saisies non motivées ne sera pas violé [...].

VI. Dans toutes les poursuites criminelles, l'accusé aura le droit d'être jugé promptement et publiquement par un jury impartial [...], d'être instruit de la nature et de la cause de l'accusation, d'être confronté avec les témoins à charge, d'exiger par des moyens légaux la comparution de témoins à décharge, et d'être assisté d'un conseil pour sa défense.

XIII. Section 1: Ni esclavage ni servitude involontaire, si ce n'est en punition de crime dont le coupable aura été dûment convaincu, n'existeront aux États-Unis ni dans aucun lieu soumis à leur juridiction. Section 2. Le Congrès aura le pouvoir de donner effet au présent article par une législation appropriée.

- Les amendements I, IV et VI sont entrés en vigueur en 1791.
- L'amendement XIII date de 1865. cet amendement a été voté après la victoire du Nord sur le Sud dans la guerre civile qui les opposait (1861-1865).

4. Cartes de l'évolution des terres à la disposition des Indiens aux États-Unis (de 1492 à 1977). D'après PH. JACQUIN, *La terre des Peaux-Rouges*, (Coll. Gallimard Découvertes), Paris, Gallimard, 1987, p.170.

5. Scène de lynchage * dans le Sud. Reproduction dans J. GEORGES et J. LEFEBVRE, *Les temps contemporains*, (Coll. Histoire et Humanités), 3^e ed., Tournai, Casterman, 1983, p.196.

Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour la diffusion internet, cette image n'est pas reproduite en ligne.

Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour la diffusion internet, cette image n'est pas reproduite en ligne.

6. La part de l'immigration dans l'accroissement de la population, 1821-1910. D'après *Du XVII^e au XIX^e siècle*, Paris, Bordas, 1985, p.211.

Accroissement global de la population		Apport de l'immigration	
Années	Nombre d'habitants	Période	Nombre d'immigrants
1830	12 886 020	1821 - 1830	150 000
1840	17 069 453	1831 - 1840	600 000
1850	23 191 876	1841 - 1850	1 700 000
1860	31 443 321	1851 - 1860	2 600 000
1870	39 818 449	1861 - 1870	2 300 000
1880	50 155 783	1871 - 1880	2 800 000
1890	62 947 714	1881 - 1890	5 400 000
1900	75 994 575	1891 - 1900	3 700 000
1910	91 972 266	1901 - 1910	8 700 000

EXEMPLE DE PRODUCTION D'ÉLÈVE

Doc. 4: Puisque les hommes sont libres, pourquoi les territoires indiens "rétrécissent-ils" aussi vite?
Que deviennent-ils?

Doc 5: Pourquoi autant de discrimination dans un pays où les hommes sont égaux?

Doc. 6: Malgré les ségrégations visant certains étrangers, pourquoi immigrer-ils vers les États-Unis?

Doc. 1: Alors que des discriminations ont encore lieu, la statue de la Liberté est réédifiée, dans quel but?

Doc 2: Du texte, on dit: "le peuple a le droit de modifier le gouvernement, ...", Comment?
(Qui est le Souverain Juge de l'Univers? Dieu?)
Pourquoi serait-il témoin de la droiture de nos intentions? Serait-il hjs d'accord?

Doc 3: Que ~~signifie~~ signifie "le droit de citoyens d'être garantis de leur personne"?

Ds XIII section 1: une loi dit ni esclavage, ... pourtant 20 ans plus tard, on apprend la ségrégation est présente. La loi a-t-elle été abolie?

Doc 2: Lors des lynchages pratiqués aux E.U, le peuple a-t-il rejeté le gouvernement comme le dit la déclaration d'indépendance?

Doc. 3: Pareille que le précédent: il dit.
"Le Congrès ne fera aucune loi qui restreigne la liberté de parole, ..." Pourquoi ne s'applique-t-elle pas aux noirs?

Critères	Éléments à observer	(1)					(2)				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases lorsque la question ne satisfait pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>										
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (États-Unis) · époque (fin XVIII ^e -fin XIX ^e) · concept (libéralisme)										
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.										
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.										
	4 La question est différente des autres questions.										
		/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2
		/10					/10				
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question :										
	· le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie, les libertés, les groupes victimes de discrimination...										
	<i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>					/5					/5
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur.										
	<i>Retirez 1 point par case cochée</i>					/5					/5
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question. (1 point par <input type="checkbox"/> cochée)</i>					/5					/5
Confrontation des documents	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question. (0,5 point par confrontation pertinente)</i>					/3					/3
	(1) (2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> Doc 5 : <input type="checkbox"/> Doc 5 : <input type="checkbox"/> Doc 6 : <input type="checkbox"/> Doc 6 : <input type="checkbox"/>										

Exploitation des connaissances	<p>Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance valablement exploité dans la question.</i></p> <p>Les dimensions du concept de libéralisme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la vie privée, défense de l'individu et des principes qui en découlent : <ul style="list-style-type: none"> · égalité civile ; · tolérance religieuse ; · abolition de l'esclavage ; · droit de la défense ; · respect de la propriété privée. - Dans la vie politique : <ul style="list-style-type: none"> · contestation de l'absolutisme ; · droit des nations à l'autodétermination. <p style="text-align: right;"><i>Comptez 1 point par connaissance exploitée.</i></p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Q1</th><th>Q2</th><th>Q3</th><th>Q4</th><th>Q5</th> <th>Q1</th><th>Q2</th><th>Q3</th><th>Q4</th><th>Q5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td colspan="5"></td><td colspan="5" style="text-align: right;">/6</td> </tr> </tbody> </table>	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5																																																																																																										/6					<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Q1</th><th>Q2</th><th>Q3</th><th>Q4</th><th>Q5</th> <th>Q1</th><th>Q2</th><th>Q3</th><th>Q4</th><th>Q5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td colspan="5"></td><td colspan="5" style="text-align: right;">/6</td> </tr> </tbody> </table>	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5																																																																																																																				/6				
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5																																																																																																																																																																																																																																																				
					/6																																																																																																																																																																																																																																																								
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5																																																																																																																																																																																																																																																				
					/6																																																																																																																																																																																																																																																								
Organisation des questions	<p>Les différentes parties de la question (sous-questions) sont cohérentes entre elles. <i>Retranchez 1 point si une partie de la question n'est pas en phase avec le reste de la question. Si la question a déjà été considérée comme identique à une autre (pertinence, point 4), ne plus retirer de point.</i></p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td colspan="5"></td><td colspan="5" style="text-align: right;">/1</td> </tr> </tbody> </table>						/1					<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td colspan="5"></td><td colspan="5" style="text-align: right;">/1</td> </tr> </tbody> </table>						/1																																																																																																																																																																																																																																										
					/1																																																																																																																																																																																																																																																								
					/1																																																																																																																																																																																																																																																								

(1) Évaluation de l'élève (2) Évaluation du professeur

LA SOCIÉTÉ DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS AU XIX^e SIÈCLE EN EUROPE



*La Révolution française a balayé l'ordre social de l'Ancien Régime.
Mais la Révolution industrielle modèle une société où d'autres
inégalités apparaissent. Une situation qui pose question.*

La société dans les pays industrialisés au XIX^e siècle en Europe

Compétence 1 « Se poser des questions »	Moment-clef Le temps des révolutions (de la fin XVIII ^e au début du XX ^e siècle) La société au XIX ^e siècle : contrastes, changements et permanences
<p>Tâche</p> <p>Consignes</p>	<p>À partir du dossier documentaire, établis une liste de cinq questions que l'analyse et la confrontation des documents te posent sur la société dans les pays industrialisés au XIX^e siècle. N'hésite pas à utiliser tes connaissances sur la société à la fin de l'Ancien Régime, les révolutions démographiques, politiques et économiques.</p> <p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Être en lien avec le thème de recherche : temps, espace, sujet. Ce lien doit être formulé explicitement ; · S'appuyer sur une analyse correcte des documents. N'oublie pas d'explicitier le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie. Sois particulièrement attentif au cadre spatio-temporel des documents ; · Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; · Être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions, dans l'ensemble, doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exploiter, autant que possible, toutes les caractéristiques du concept de stratification sociale ; · Exploiter et confronter, autant que possible, l'ensemble des documents ; · Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; · Être organisées ; · Être présentées soigneusement.
<p>Modalités</p>	<p>Nombre d'heures : 2 heures.</p> <p>Documents mis à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> · L'article 6 de la constitution belge du 7 février 1831. D'après <i>Documents d'histoire de Belgique</i>, t.II, Bruxelles, Ministère des affaires étrangères, du commerce extérieur et de la coopération au développement, 1978, p.29. · Les effets du suffrage plural en Belgique. D'après J.-L. JADOULE et A. TIHON, <i>Racines du futur</i>, t.III : <i>Du XVIII^e siècle à 1918</i>, Namur, Didier Hatier, 2000, p.178. · Plan d'une maison ouvrière de Bois-du-Luc dans la région du Centre. Reproduction dans R. POURBAIX, <i>La grande histoire d'un petit peuple. Les charbonniers de Bois-du-Luc</i>, Mons, 1983, p.121-122 et J.-L. JADOULE et A. TIHON, <i>Racines du futur</i>, t.III, Namur, Didier Hatier, 2000, p.97. · Plan de la maison personnelle de l'architecte Paul Hankar à Bruxelles. Reproduction dans Fr. DIERKENS-AUBRY et J. VANDENBREEDEN, <i>Le XIX^e siècle en Belgique. Architectures et intérieurs</i>, Bruxelles, Racine, 1994, p.201. · Le portrait d'Auguste THYSSEN dans V. CAMBON, <i>Les derniers Progrès de l'Allemagne</i>, 1919. D'après <i>Histoire de la fin du XVIII^e siècle au début du XX^e siècle</i>, Paris, Hachette, 1987, p.181. · La hiérarchie des revenus en Angleterre et au pays de Galles en 1803 et 1867. D'après F. BEDARIDA, <i>La société anglaise, 1851-1975</i>, Paris, Arthaud, 1976, p.248-249. · Le prix du pain au XIX^e siècle en France. D'après J. FOURASTIÉ, <i>Documents pour l'histoire de la théorie des prix</i>, Paris, Librairie Armand Colin, s. d., p.79-82. <p>Aide fournie par l'enseignant : Localisation des grandes régions industrielles dont traitent les documents.</p>
<p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser une trace écrite. - Analyser un tableau statistique. 	<p>Savoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> - La société d'Ancien Régime. - La transition démographique. - Les révolutions politiques. - la première révolution industrielle en Angleterre et dans le reste du monde. - Le concept de stratification sociale.

Concept de stratification sociale ¹Du mot... ²

Issu du latin, le sens moderne de « stratification » apparaît au XVII^e siècle en géologie pour désigner la disposition des matériaux par couches ou par niveaux, par strates. Le terme gagne ensuite d'autres domaines de la science, spécialement la statistique, à la fin du XIX^e siècle : il désigne l'organisation en sous-groupe propre à un échantillon. Il prend ainsi progressivement une acception plus abstraite et finit par désigner la répartition en groupes, en couches, en niveaux d'une population donnée.

Au concept...

Caractéristiques qui varient d'une époque ou d'un contexte à l'autre		Exemples
Division , institutionnalisée ou non, de la société en groupes sociaux distincts	Ces groupes se distinguent entre eux selon des critères qui varient : <ul style="list-style-type: none"> - le patrimoine, les revenus - le type de profession - le mode de vie - l'éducation - la ou les fonction(s) - les idées, les valeurs - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les castes en Inde (fondement religieux) - Citoyens, métèques et esclaves à Athènes - Citoyens, pérégrins et esclaves à Rome - Paysans, clercs et hommes d'armes ou les trois ordres au Moyen Âge - Journaliers, métayers et fermiers dans la société rurale de l'Ancien Régime - Noblesse de robe et noblesse d'épée sous l'absolutisme
Inégalité de conditions entre ces différents groupes	Cette inégalité est due à une inégale répartition au plan : <ul style="list-style-type: none"> - de la richesse, du patrimoine - des privilèges et des droits - du prestige - du pouvoir - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvriers, petits bourgeois, membres de la grande bourgeoisie industrielle et financière ou les nouvelles classes sociales de l'époque industrielle - Cols blancs et cols bleus au XX^e s.

1 Outil conceptuel n°9 : Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent. *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.13.

2 L'historique des concepts s'inspire de l'ouvrage suivant : A. REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998, 3 tomes.

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. L'article 6 de la constitution belge du 7 février 1831. D'après *Documents d'histoire de Belgique*, t.II, Bruxelles, Ministère des affaires étrangères, du commerce extérieur et de la coopération au développement, 1978, p.29.

Art.6 : Il n'y a dans l'État aucune distinction d'ordre. Les Belges sont égaux devant la loi.

2. Les effets du suffrage plural en Belgique. D'après J.-L. JADOLLE et A. TIHON, *Racines du futur*, t.III : *Du XVIII^e siècle à 1918*, Namur, Didier Hatier, 2000, p.178.

Nom	Profession	A	B	C	D
TH. ALEXANDRE	Cultivateur	2		•	
H. BAILY	Journalier *	3		•	•
X. BERTHOLET	Journalier	1			
H. BOULANGER	Journalier	1			
M. BRISBOIS	Cordonnier	1			
E. CAPPELLE	Propriétaire	4		•	•
V. CAPELLE	Prêtre	4	•	•	
F. CHARLOT	Maçon	1			
H. CHARLOT	Cultivateur	1			
G. CUSTINNE	Sabotier	1			
TH. CUSTINNE	Fabricant	3		•	•
H. DEFRENNE	Secrétaire communal	4		•	•
J. HAQUENNE	Scieur de long *	2			•
H. LALOUX-WIART	Marchand de bois	1			
F. LAMBERT	Tailleur d'habits	4		•	•
A. MARCHAL	Instituteur	3	•		

A : nombre de voix ; B-C-D : justification du nombre de voix suivant le diplôme ou la profession (B), biens immeubles ou rentes (C), montant de l'impôt (D).

- *Journalier* : ouvrier agricole payé à la journée.
- *Scieur de long* : ouvrier qui débitait des troncs d'arbres, de grandes pièces de bois, dans le sens de la longueur.

Brève histoire du droit de vote en Belgique

- De 1831 à 1893, suffrage censitaire et capacitaire : un citoyen riche ou « instruit » = 1 voix.
- De 1893 à 1919, suffrage (universel tempéré par le vote) plural : un citoyen = 1 ou plusieurs voix.
- À partir de 1919, suffrage universel masculin : un citoyen = 1 voix.
- À partir de 1948, suffrage universel : un(e) citoyen(ne) = 1 voix.

3. Plan d'une maison ouvrière de Bois-du-Luc dans la région du Centre.

Les droits d'auteurs
n'ayant pas été
acquittés pour
la diffusion internet,
cette image n'est pas
reproduite en ligne.

4. Plan de la maison personnelle de l'architecte Paul Hankar à Bruxelles.

Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour
la diffusion internet, cette image n'est pas
reproduite en ligne.

5. Le portrait d'Auguste THYSSEN dans V. CAMBON, *Les derniers Progrès de l'Allemagne*, 1919. D'après *Histoire de la fin du XVIII^e siècle au début du XX^e siècle*, Paris, Hachette, 1987, p.181.

Auguste Thyssen est né en 1842 à Eschviller près d'Aix-la-Chapelle. Son père y possédait une petite tréfilerie *. Il reçut sa première instruction à l'école primaire de sa petite ville, puis fréquenta la polytechnicum * de Karlsruhe et enfin l'école commerciale d'Anvers. Il entra après la guerre austro-prussienne * dans une petite firme métallurgique à Duisbourg qui ne tarda pas à prospérer. En 1871, il fonda à Mülheim-sur-Ruhr une usine qui [...] devint la base de toutes ses entreprises. Ses commencements étaient modestes : 70 ouvriers en 1871 travaillaient aux forges * et laminoirs * de Mülheim ; plus tard, on y adjoignit la fabrication de tuyaux soudés. Après la mort de son père, Thyssen s'associa à son jeune frère et, en 1881, on agrandit la forge d'un atelier de galvanisation au zinc *. En 1884, Thyssen & C^o acquirent une fonderie et une fabrique de machines voisines de leur établissement.

[...] Tous les procédés nouveaux y furent successivement appliqués à mesure qu'ils apparaissaient : laminoir à grand travail, four Martin-Siemens *, procédés Thomas Gilchrist *. Quarante ans se sont écoulés : la fabrique de Mülheim est devenue gigantesque : 7 000 ouvriers et 800 employés y travaillent. Les produits sont répandus dans le monde entier [...]. Toutefois, il avait compris que pour acquérir la puissance industrielle où il aspirait, il lui fallait être propriétaire de charbonnages ; il jeta ses vues sur plusieurs concessions * dont il put se rendre maître en achetant les titres * (1887). Afin de desservir * ses usines, il a dû créer sur le Rhin et la Ruhr les ports d'Alsum et Swelgern. Depuis plusieurs années les préoccupations de Thyssen se sont portées sur la recherche de minerai de fer dans tout le pays : il est entré en participation en 1910 avec des capitalistes français pour l'exploitation des minerais de fer en Normandie et de hauts-fourneaux à Caen [...]. Enfin, il a fondé et gouverné la banque rhénane * de Mülheim.

- *Concession* : acte par lequel on concède un droit, un bien.
- *Desservir* : assurer les communications avec une localité.
- *Forge* : installation où l'on façonne par traitement mécanique les métaux.
- *Four Martin-Siemens* : four équipé d'un système permettant de récupérer la chaleur des gaz de combustion.
- *Galvanisation au zinc* : méthode de protection des métaux ferreux par un revêtement de zinc.
- *Guerre austro-prussienne* : guerre entre l'Autriche et la Prusse (1866).
- *Laminoir* : machine composée de deux cylindres d'acier entre lesquels on fait passer le métal pour fabriquer des feuilles, des lames ou des barres minces.
- *Polytechnicum* : école d'ingénieurs.
- *Procédé Thomas Gilchrist* : procédé de fabrication de l'acier.
- *Rhénan* : de la région du Rhin.
- *Titre* : action, c'est-à-dire part de capital.
- *Tréfiler* : étirer du métal pour en faire du fil.

6. La hiérarchie des revenus en Angleterre et au Pays de Galles en 1803 et 1867.

D'après F. BEDARIDA, *La société anglaise, 1851-1975*, Paris, Arthaud, 1976, p.248-249.

Groupe	Situation en 1803		Situation en 1867	
	% population	% richesse	% population	% richesse
1	1,2 %	18,2 %	0,4 %	26 %
2	31,7 %	53 %	39 %	45 %
3	66 %	28,7 %	60,4 %	28,5 %

Remarque : Tenir compte dans l'analyse du tableau statistique de la croissance démographique en Angleterre entre 1803 et 1867.

Groupe 1 en 1803 Aristocratie.

Groupe 1 en 1867 Haute noblesse, gentry (petite noblesse anglaise) et grande bourgeoisie.

Groupe 2 en 1803 Classe moyenne.

Groupe 2 en 1867 Classe moyenne et ouvriers qualifiés. Ceux-ci ont en effet un revenu moyen supérieur à celui des professions libérales (exemples de professions libérales : architecte, avocat, médecin, ...).

Groupe 3 en 1803 Classes inférieures.

Groupe 3 en 1867 Ouvriers semi-qualifiés, manœuvres et pauvres.

7. Le prix du pain au XIX^e siècle en France. D'après J. FOURASTIÉ, *Documents pour l'histoire et la théorie des prix*, Paris, Librairie Armand Colin, s.d., p.79-82.

Année	Prix courant * du kilo de pain	Prix réel
XVIII ^e Moyenne de longue durée	-	2 à 2,5
1801	0,344	2,37
1802	0,410	2,83
1803	0,319	2,13
1804	0,265	1,71
1805	0,300	1,87
1810	0,309	1,71
1820	0,363	2,13
1829	0,457	2,85
1830	0,393	2,31
1840	0,388	2,04
1847	0,498	2,70
1848	0,292	1,58
1849	0,284	1,49
1850	0,269	1,38
1851	0,270	1,38
1852	0,311	1,59
1856	0,494	2,47
1860	0,388	1,89
1871	0,494	2,24
1878	0,409	1,86
1880	0,425	1,81
1890	0,395	1,55
1900	0,334	1,15
1902	0,333	1,13
1910	0,390	1,18

- *Prix courant* : valeur en monnaie sur la base des prix de l'année considérée.
- *Prix réel* : en salaires horaires, c'est-à-dire en heures de travail nécessaires pour acquérir le budget nécessaire à l'achat d'un pain.

EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Exemple 1

- Doc. 1 et 2
- 1) En se basant sur l'article 6 qui dit que tous les hommes sont égaux devant la loi, pourquoi certaines personnes ont-elles droit à un nombre de voix différentes selon leurs biens, leurs métiers... comme on le constate pour le suffrage universel ?
 - 2) Pourquoi y a-t-il tant de différences entre la maison d'un ouvrier et d'un architecte comme on le constate dans les documents 2 et 3 ? Pourquoi la société est-elle toujours inégalitaire ? Les ouvriers ont-ils la possibilité de devenir architecte ? Où en est-on à cette époque pour le taux d'alphabétisation de la population ?
 - 3) Documents.
Comment explique-t-on une telle évolution de l'usine de Thyssen pendant ces quarante ans ?
Pourquoi toutes ces nouvelles techniques (Fam Moulin - Siemens, Moris de Thomas...) apparaissent-elles ?
On sait que la révolution industrielle débute au 19^e siècle. Pourquoi ?
 - 4) Document. Les inégalités sociales sont-elles vraiment réduites. En effet, les classes inférieures sont en plus grand nombre mais rapportent moins. Pourquoi ces professions plus difficiles que les autres ne sont-elles pas rémunérées de la même façon ? La Révolution de 1789 a-t-elle servi à quelque chose ?
 - 5) Document 4.
Pourquoi le prix du pain est-il si variable ?
On remarque qu'à certains moments le peuple a plus de facilité pour acheter le pain et pourtant son prix n'est pas plus bas. Comment cela se fait-il ?

Exemple 2

1. Pourquoi les femmes n'ont pu voter qu'en 1948 alors que le droit de vote en Belgique a été instauré en 1929 ?
2. Comment les gens vivaient-ils dans de si petites maisons jusqu'en 1880 ?
3. Quels ont été les progrès technologiques, vers fin 19^e - début 20^e siècle, pour qu'il y ait un tel avancement énergétique ?
4. Comment se fait-il qu'entre 1805 et 1860, la répartition des richesses soit mieux équilibrée en Pays de Wallonie et en Angleterre alors que la répartition des classes sociales est quasi la même ?
5. Comment, vers fin 19^e - début 20^e, les gens pouvaient-ils manger à leur faim et nourrir leur famille ?

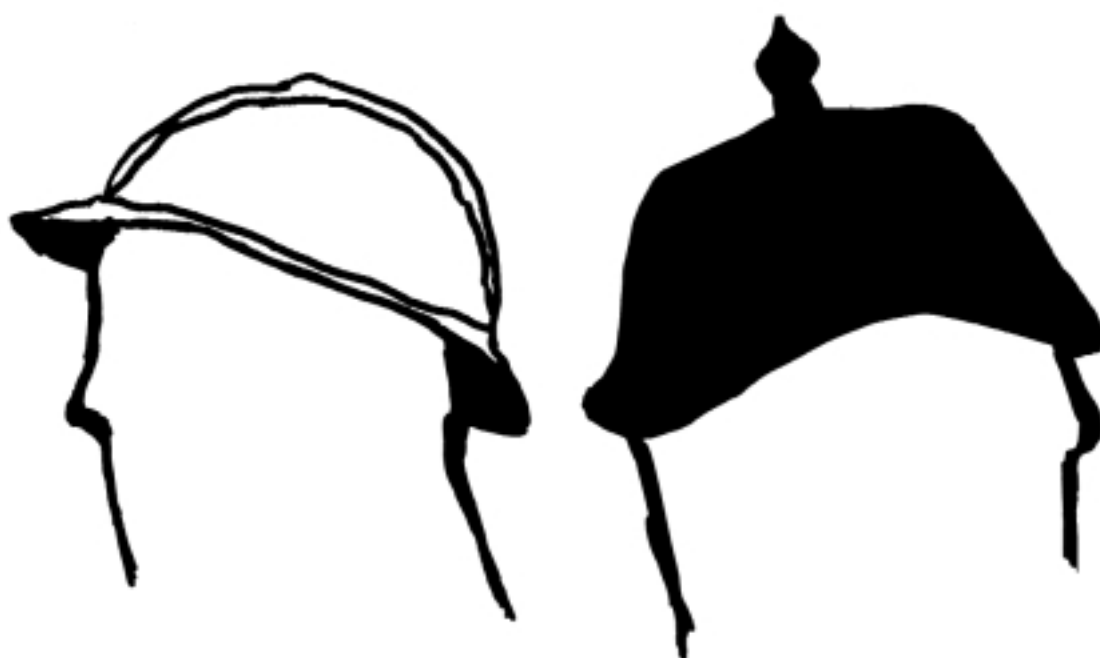
Critères	Éléments à observer	(1)					(2)				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases lorsque la question ne satisfait pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>										
	1. La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Europe) · époque (XIX ^e siècle) · concept (stratification sociale)										
	2. La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.										
	3. La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.										
	4. La question est différente des autres.										
		/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2
		/10					/10				
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question :										
	· le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie, les lieux, les groupes sociaux...										
	<i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>					/5					/5
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur.										
	<i>Retirez 1 point par case cochée</i>					/5					/5
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (1 point par <input type="checkbox"/> cochée).</i>					/5					/5
Confrontation des documents	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i>					/3					/3
	(1)										
	Doc 1 : <input type="checkbox"/>	(2)	Doc 1 : <input type="checkbox"/>								
	Doc 2 : <input type="checkbox"/>	Doc 2 : <input type="checkbox"/>									
	Doc 3 : <input type="checkbox"/>	Doc 3 : <input type="checkbox"/>									
	Doc 4 : <input type="checkbox"/>	Doc 4 : <input type="checkbox"/>									
	Doc 5 : <input type="checkbox"/>	Doc 5 : <input type="checkbox"/>									
	Doc 6 : <input type="checkbox"/>	Doc 6 : <input type="checkbox"/>									
	Doc 7 : <input type="checkbox"/>	Doc 7 : <input type="checkbox"/>									

Exploitation des connaissances	<p>Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance exploité valablement dans la question.</i></p> <p>Les dimensions du concept de stratification sociale :</p> <ul style="list-style-type: none"> · cloisonnement ou non de la société en groupes (mobilité sociale ?) ; · égalité de droit, mais inégalité de fait entre ces différents groupes ; · groupes définis selon des critères de pouvoir ; · de richesse ; · de mode de vie ; · d'accès à l'éducation. <p style="text-align: center;"><i>Comptes 1 point par connaissance exploitée.</i></p>	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5					Q1 Q2 Q3 Q4 Q5				
Organisation des questions	<p>Les différentes parties de la question (sous-questions) sont cohérentes entre elles. <i>Retranchez 1 point si une partie de la question n'est pas en phase avec le reste de la question. Si la question a déjà été considérée comme identique à une autre (cfr pertinence, points 4), ne plus retirer de point.</i></p>										
		/6					/6				
		/1					/1				

(1) Évaluation de l'élève

(2) Évaluation du professeur

L'ALLEMAGNE ET LA FRANCE DE 1848 À 1918



Avant d'être l'un des ressorts de la construction européenne, les relations franco-allemandes ont souvent été tragiques. 1870-1871, 1914-1918, 1939-1945 : autant d'années noires... Et pourtant, des influences culturelles, des échanges économiques ont périodiquement rapproché les deux pays. Pourquoi la logique d'affrontement l'a-t-elle emporté sur la logique de rapprochement ? ...

Regards sur les relations franco-allemandes entre 1848 et 1918.

L'Allemagne et la France 1848-1918

Compétence 1 « Se poser des questions »		Moment-clef Le temps des révolutions (de la fin du XVIII ^e siècle au début du XX ^e siècle) Les courants idéologiques
Tâche Consignes	<p>À partir du dossier documentaire, établis une liste de trois questions de recherche que l'analyse et la confrontation des documents te posent sur l'Allemagne et la France entre 1848 et 1918.</p> <p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Être en lien avec le thème de recherche : temps, espace, sujet. Ce lien doit être formulé explicitement ; · S'appuyer sur une analyse correcte des documents. N'oublie pas d'explicitier le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie. Sois particulièrement attentif au cadre spatio-temporel des documents ; · Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; · Être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions, dans l'ensemble, doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exploiter, autant que possible, toutes les caractéristiques du concept de stratification sociale ; · Exploiter et confronter, autant que possible, l'ensemble des documents ; · Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; · Être organisées ; · Être présentées soigneusement. 	
Modalités	<p>Nombre d'heures : 2 heures.</p> <p>Documents mis à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> · <i>République universelle, démocratique et sociale</i>. Chromolithographie de F. SORRIEU, gravée par la citoyenne GOLDSMID, Paris, Imprimerie Lemercier, 1848. Reproduction en couleurs dans <i>La documentation photographique</i>, n°180, Paris, La Documentation française, 1957, planche 8. · <i>Pauvre Europe !!!</i> Gravure parue dans <i>La prochaine guerre</i>, Paris, 1884 (ouvrage anonyme). · Liste d'ouvrages ayant pour thème les guerres futures. D'après O. LORENZ, <i>Catalogue général de la librairie française depuis 1840</i>, t.XI, Paris, Lorenz, 1888, p.232. · <i>L'emprunt de la libération</i>. Affiche française de 1918-1919. Reproduction en couleurs dans R. PAILLARD, <i>Affiches 14-18</i>, Reims, Paillard, 1986, p.219. <p>Aide fournie par l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Quelques éléments concernant le contexte de production des documents iconographiques. · Quelques éléments pour aider à décoder l'image : inscriptions, symboles. 	
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> · Analyser un document iconographique. · Lire une liste de références bibliographiques. 	Savoirs
		<ul style="list-style-type: none"> · Le concept de nationalisme. · Les révolutions libérales et nationales. · Régimes démocratiques et autoritarismes en Europe.

Concept de nationalisme ¹Du mot... ²

Terme apparu au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle. « Nationalisme » se confond d'abord avec la conscience nationale révolutionnaire, et, au XIX^e siècle, développe le sens d'« exaltation du sentiment national », dans une acception tantôt valorisante (1836, Lamartine), tantôt péjorative (1849, Proudhon). Cependant, il est relevé pour la première fois chez Proudhon avec une autre valeur laudative, celle d'« aspiration à l'indépendance politique, économique, d'une communauté opprimée » (1865). Après 1870, et surtout aux approches de 1914, nationalisme suggère en France une attitude de défense patriotique et souvent de conservatisme politique. Dès lors, le nationalisme qui était révolutionnaire, puis populaire, enfin, autour de 1848, lié à la requête d'indépendance, devient essentiellement bourgeois et petit bourgeois ; il est revendiqué par les partis de droite.

Au concept...

Caractéristiques qui varient d'une époque ou d'un contexte à l'autre		Exemples ³
Sentiment d'appartenance...	<ul style="list-style-type: none"> - sentiment (qui se fonde donc sur une appréciation plus affective que rationnelle) plus ou moins exacerbé - sentiment qui prime plus ou moins sur les autres intérêts communs ou individuels 	<ul style="list-style-type: none"> - Chauvinisme - Patriotisme pendant les conflits armés, attentats-suicides en Palestine
... à une nation,		
- communauté humaine	dont la cohésion tient à une histoire commune, des traditions identiques réelles ou supposées	<ul style="list-style-type: none"> - Wagner à la recherche de la germanité - Pirenne à la recherche de l'Histoire de Belgique
- communauté politique	déjà constituée (État) ou en projet (Nationalité)	- Prussianisme de Bismarck, puis pangermanisme de Guillaume II
- fondée sur base ethnique ou élective	ethnique (vision romantique) élective (vision rationaliste)	- Exemple de l'Alsace-Lorraine annexée au Reich après la défaite de 1870. Pour les nationalistes allemands, la région est allemande car les gens qui y habitent y sont de culture allemande. Pour les nationalistes français, la région doit être française car ses habitants sont depuis la révolution française attachés à la France.

1 Outil conceptuel n°15 : une opinion ou un système d'inspiration nationaliste. Cfr *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.13.

2 L'historique des concepts s'inspire de l'ouvrage suivant : A.REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998, 3 tomes.

3 Les exemples sont davantage destinés au professeur qu'à l'élève.

<ul style="list-style-type: none"> - et associée à un territoire 	<p>s'accompagnant d'une volonté de</p> <ul style="list-style-type: none"> - se détacher d'un autre territoire (désintégration) - ou au contraire d'annexer ou de dominer d'autres territoires (expansion) 	<ul style="list-style-type: none"> - Nationalisme dans les Balkans, dans l'ex-URSS après la chute du communisme - Panslavisme - Expansion coloniale des pays d'Europe
<p>Le nationalisme peut prendre différentes formes en fonction des autres idées ou systèmes desquels il se réclame.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se réclamant d'idées libérales : droit des peuples à disposer d'eux-mêmes - se réclamant d'idées racistes - se réclamant ou non des systèmes capitaliste ou communiste 	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements d'indépendance nationale de 1848 - Nazisme, antisémitisme en France au moment de l'affaire Dreyfus - Nationalisme de Staline qui ressuscite des héros russes comme Ivan le terrible - Nationalisme afro-asiatique lors de la conférence de Bandoeng

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. République universelle, démocratique et sociale : le Pacte. Chromolithographie de F. SORRIEU, gravée par la citoyenne GOLDSMID, Paris, Imprimerie Lemercier, 1848. Reproduction en couleurs dans *La documentation photographique*, n°180, Paris, la Documentation française, 1957, pl. 8.

Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour la diffusion internet, cette image n'est pas reproduite en ligne.

Pour t'aider à décoder le contexte historique

La révolution de 1848 : nom donné aux mouvements révolutionnaires qui apparurent d'abord en France (février 1848) et se propagèrent rapidement en Italie, en Autriche, en Hongrie, en Allemagne.

Pour t'aider à décoder l'image

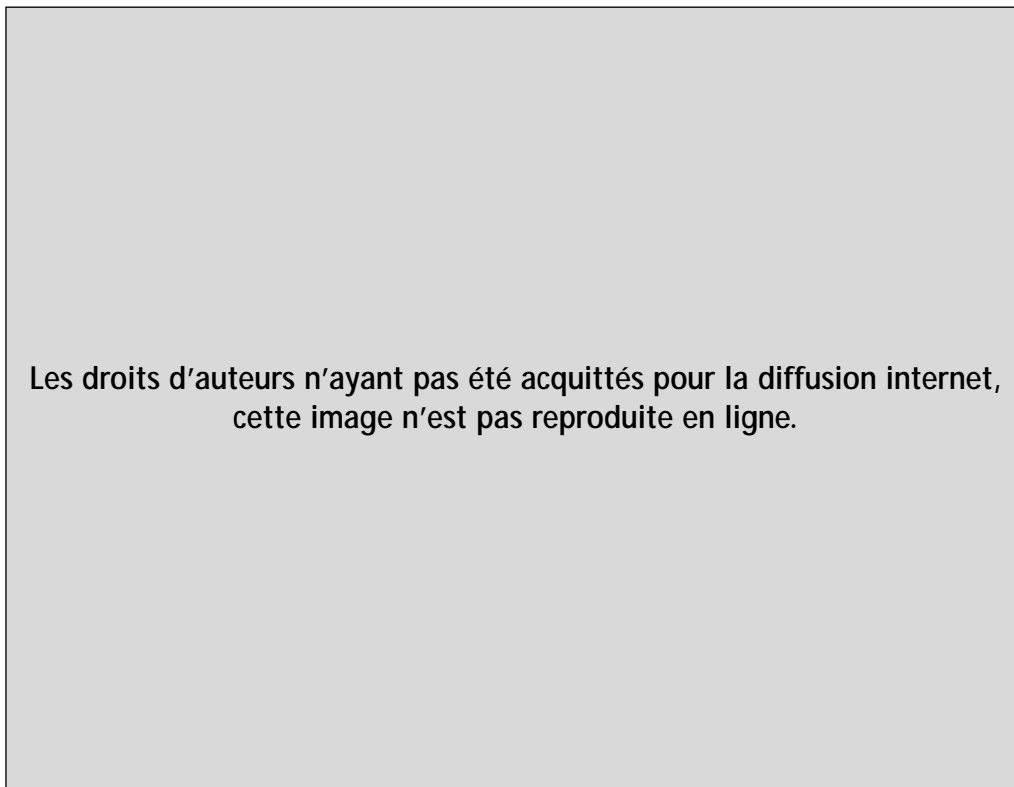
Inscriptions

- Sur les drapeaux (de droite à gauche) : Angleterre, Pologne, Romagne, Lombardie, Deux-Siciles, Autriche, Allemagne, France. Précédant discrètement la France : Suisse. Et devant la Suisse, on reconnaît le drapeau américain.
- Au pied de la statue : la table des « Droits de l'homme ».
- Au ciel en lettres d'or : fraternité.

Symboles

- Aigle : emblème de force et de majesté (figurant à certaines époques sur les armoiries de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Russie...).
- Chêne (derrière la statue) : arbre de la liberté.
- Peuplier : arbre populaire.
- Corne portée par les anges : symbole d'abondance.
- Au ciel, rameaux d'olivier : symboles de paix ; rameaux de palmier : symboles d'accueil.

2. *Pauvre Europe !!!* Gravure parue dans *La prochaine guerre*, Paris, 1884 (ouvrage anonyme).



Pour t'aider à décoder le contexte historique

La France a été vaincue par la Prusse en 1871. Lors de cette guerre franco-prussienne, la Prusse a rassemblé autour d'elle les États du Nord et du Sud de l'Allemagne. L'Allemagne, qui était jusqu'alors constituée de différents États indépendants, a réalisé son unification.

Pour t'aider à décoder l'image

Inscriptions

- En haut à gauche, sur la sphère : Helgoland petite île allemande de la mer du Nord, qui occupe une position stratégique. Au XVIII^e siècle, cette île a appartenu au Danemark. Elle est devenue anglaise en 1814 et elle a été cédée à l'Allemagne en 1890 en échange de territoires en Afrique centrale. Les Allemands ont transformé cette île en base navale.
- En haut, à gauche du casque : Danemark.
- En bas, à gauche : France, Espagne.
- En haut à droite : Asie, Russie.
- En bas à droite : Autriche, Roumanie, Mer Adriatique, Italie, Turquie, Mer d'Azov, Mer Noire.

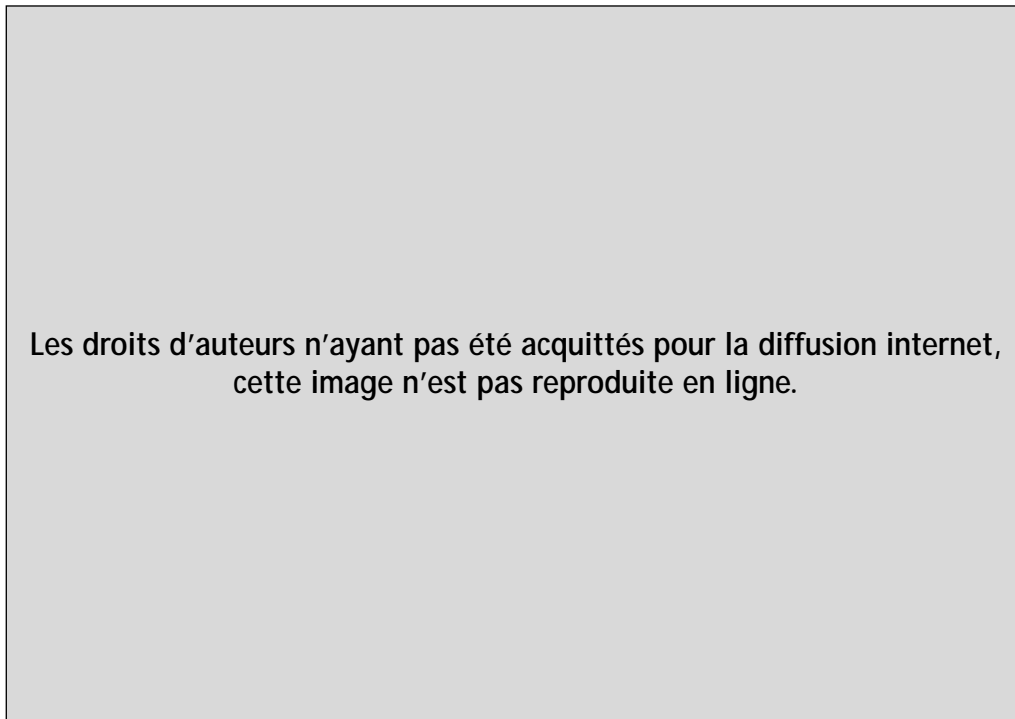
Symboles

- Casque à pointe : casque prussien.
- Costumes militaires : soldat français (zouave de l'armée coloniale), soldat russe (cosaque).

3. Liste d'ouvrages ayant pour thème les guerres futures. D'après O. LORENZ, *Catalogue général de la librairie française depuis 1840*, t.II, Paris, Lorenz, 1888, p.232.

- [...] *Considérations sur la guerre future et Description des trois échiquiers stratégiques sur lesquels cette guerre va se dérouler; dans la Bulgarie, en Asie mineure et sur la mer Noire* par Louis Vandevelde. In-8°. 1877. 1 fr.
- *La Défense des plaines des Pays-Bas de la Belgique et de la Hollande au moyen de flottes « terrestres »*. *La future guerre franco-allemande dans nos plaines*, par J. Scherpenseel. 2 vol. In-8°. 1879-1883. 13 fr.
- *Déploiement stratégique probable des forces allemandes sur la frontière française*. (Anonyme). In-8°. 1881. 2 fr.
- *La France est-elle prête ?* par un officier prussien. (Anonyme). In-8°. 1883. 2 fr.
- *La France est prête !* en réponse à l'ouvrage : « *Pourquoi la France n'est pas prête ?* » (Anonyme). In-8°. 1885. 2 fr.
- *La France et l'Allemagne au printemps prochain*. (Anonyme). In-8°. 1876. 1 fr.
- *Garde à vous ! 1900. De la Sprée à l'Escaut par la Marne*. (Anonyme). In-8°. 1882. 2 fr.
- *La Guerre de 1884, ses conséquences, et l'Europe en 1900*. (Anonyme). In-8°. 1883. 50 c.
- *La Guerre ; document concernant la réorganisation politique de l'Europe*, par D. N. P. (Anonyme). In-8°. 1882. 2 fr. [...]
- *La Guerre franco-allemande de 1878, en Belgique*, par le général La Mèche. In-8°. 1877. 2 fr.
- *La Guerre prochaine entre la France et l'Allemagne*, par H. Boland. In-12. 1884. 1 fr. 50 c.
- *La Lutte future pour la possession de l'Inde*, par A. Vambéry. In-12. 1885. 3 fr. 50 c.
- *Le Pays où l'on se battra ; Voyages dans l'Asie centrale*, par Nicolas Karazine. In-12. 1879. 2 fr.
- *La Prochaine guerre*, par Léon Seguin. In-12. 1880. 3 fr. 50 c.
- *La Prochaine guerre par un soldat* (Anonyme). In-12. 1884. 3 fr. (Édition illustrée. In-4o. 1884. 10 fr.)
- *La Prochaine guerre. La Revanche*, par le général X... (Anonyme). In-12. 1885. 3 fr. 50 c.
- *Le Siège de Londres*, par Posteritas. In-12. 1885. 1 fr. 50 c.

4. L'emprunt de la libération. Affiche française de 1918-1919. Reproduction en couleurs dans R. PAILLARD, *Affiches 14-18*, Reims, Paillard, 1986, p.219.



Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés pour la diffusion internet, cette image n'est pas reproduite en ligne.

Pour t'aider à décoder le contexte historique

1918 : l'armistice est signé le 11 novembre 1918. L'Allemagne et ses alliés sont vaincus. Le bilan est très lourd : les combats ont fait plus de 8 millions de morts et 6,5 millions d'invalides ; les pays où ont eu lieu les opérations militaires sont en partie ruinés. Il est difficile de dire combien le conflit a coûté à la France : les chiffres varient selon les sources consultées, mais la France a dépensé pendant la guerre 223 milliards de francs-or (dépense moyenne annuelle : 38 milliards, soit 33 milliards par an de plus qu'en une année d'avant-guerre). Pour faire face à ses difficultés financières, elle lance du 20 octobre au 24 novembre 1918 un emprunt (c'est le quatrième du genre, après ceux de 1915, 1916 et 1917). L'emprunt de 1918, accompagné de toute la publicité nécessaire, rapporta 7,2 milliards.

Pour t'aider à décoder l'image

- Drapeaux reconnaissables avec certitude : la Belgique, les États-Unis, la France, le Royaume-Uni, l'Italie (avec l'insigne de la royauté). Drapeaux probablement représentés : Grèce (en guerre aux côtés des Alliés à partir de 1917), Japon (en guerre aux côtés des Alliés à partir de 1914), Russie (en guerre aux côtés des Alliés jusqu'en 1917). D'après W. SMITH, *Les drapeaux à travers les âges et dans le monde entier*, Paris, 1976.
- À l'avant-plan : Guillaume II, l'empereur d'Allemagne.

EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Exemple 1

- 1) Des documents, en 1889, on voit que l'Allemagne a la main mise sur une bonne partie de l'Europe.
Au document 9, en 1914, on observe la réaction des pays autrefois évasés par l'Allemagne qui se révoient.
Y a-t-il un lien entre les conquêtes de l'Allemagne de 1889, le pangermanisme et la guerre 14-18??
- 2) Au document 1, en 1848, on voit la France, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, etc se révoient pour la même cause, entre autres : l'abdication de la monarchie. En 1874 et en 1914, ces mêmes pays sont en guerre.
Comment cela se fait-il?
- 3) Au document 3, on voit la liste des primes vendus dans une librairie en 1882. On peut remarquer que la plupart des auteurs dans ces primes évoquent une prochaine guerre, une lutte future.
Qu'est-ce qui leur donne cette certitude?

Exemple 2

1. Document 3 et document 4.
Le document : pauvre Europe (3) n'est qu'une caricature de l'idée que l'on se fait de l'Allemagne en 1884.
34 ans plus tard, une publicité nous montre l'Allemagne comme tête de file pour un bon nombre de pays. Ceux là même qui sont occupés par la première.
Comment peut-on expliquer le fait que tant de pays se réunissent volontiers sur les côtés de l'Allemagne, alors que 30 ans plus tôt, on voyait celle-ci comme une occupante?
2. Document 1 et 4.
En 1848 l'Allemagne est introduite (doc 1) au milieu de nombreux pays en la marche de la fraternité et des droits.
En 1918 celle-ci est représentée comme la première à aller combattre, ~~mais~~ y a-t-il eu des crises entre temps?
3. Comment l'Allemagne fut-elle à la tête de tout (doc 4) alors qu'elle est confondue dans la masse en 1948 (doc 2)?

Critères	Éléments à observer	(1)			(2)		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases lorsque la question ne satisfait pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>						
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : - espace (France-Allemagne) - époque (1848-1918) - concept (nationalisme)						
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents, interprétation qui prend en compte le statut des documents.						
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents, ni dans le cours.						
	4 La question est différente des autres questions.						
		/2	/2	/2	/2	/2	/2
				/6			/6
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : - le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; - les dimensions du thème de la question : la chronologie, le(s) pays, l'une ou l'autre caractéristique du nationalisme et quand c'est nécessaire pour la précision de la question, l'un ou l'autre élément du contexte en possession de l'élève. <i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>						
				/3			/3
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur <i>Retirez 1 point par case cochée</i>						
				/3			/3
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (1 point par <input type="checkbox"/> cochée),</i>			/3			/3
Confrontation des documents	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i> (1) (2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/>			/1			/1
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance exploité valablement dans la question.</i> Les dimensions du concept de nationalisme : - le sentiment passionné d'attachement, d'appartenance à une nation (nationalisme exclusif) ; - nation, comme communauté politique déjà constituée ou en projet ; - nation associée à un territoire (volonté d'unification ou d'impérialisme) ; - nation qui s'incarne dans des symboles. <i>Comptez 1 point par connaissance exploitée</i>						
				/3			/3
Organisation des questions	Les différentes parties de la question (sous-questions) sont cohérentes entre elles. <i>Retranchez 1 point si une partie de la question n'est pas en phase avec le reste de la question. Si la question a déjà été considérée comme identique à une autre (cfr pertinence, point 4), ne plus retirer de point.</i>			/1			/1

(1) Évaluation de l'élève

(2) Évaluation du professeur